

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filozofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výchova k aktivnímu občanství v projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ  
Education for active citizenship in terms of project-based learning approach in  
an elementary school.

Radka Plecháčková

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Výchova k aktivnímu občanství v projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. 4. 2019

## Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Ing. Michaele Dvořákové, PhD. za cenné rady, ochotu a velkou trpělivost. Děkuji celé třídě 4. a ze ZŠ Angel a její paní učitelce Mgr. Markétě Kovandové za umožnění realizace projektu. Své rodině děkuji za podporu.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou průřezového tématu - *Výchova demokratického občana*. Cílem práce je představit význam výchovy k aktivnímu občanství a vytvořit projekt, který žákům 1. stupně nabídne cestu k vnímání sebe sama jako aktivního člena komunity, ve které žijí.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první je představen projekt, jeho význam, zásady práce a historie projektového vyučování v českých školách. Druhá kapitola shrnuje zásadní znaky současné podoby průřezového tématu podle RVP ZP. Poslední část je věnována vzdělávání k *aktivnímu občanství* a jeho významu ve výchovně-vzdělávacím procesu. V této části jsou stručně představeny dvě moderně reformovaná kurikula, která mohou být ve vztahu k aktivnímu občanství pro české prostředí podnětná pro nové pojetí průřezového tématu *Výchova demokratického občana*.

V praktické části diplomové práce je popsána příprava a realizace projektu. Cílem projektu je uvědomění si sebe sama jako aktivního občana a člena komunity, který je všímavý ke svému okolí a vlastním přičiněním může ovlivňovat místo, v němž žije. Projekt je navržen tak, aby byl aplikovatelný pro jakékoliv téma a třídu. Součástí praktické části jsou představena sebehodnocení práce žáků zapojených do projektu.

V závěrečné části práce je vyhodnocení, v čem bylo provedení projektu úspěšné a kde se objevily rezervy. Zde se znovu vracím ke kompetencím a popisuji, jak byly rozvíjeny.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Výchova demokratického občana, průřezové téma, aktivní občanství, projektová výuka, projekt, 1. stupeň ZŠ



## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of a cross-curricular subject Civic Education for Democracy. The aim of the thesis is to introduce the significance of education for active citizenship and to create a project that helps pupils to see themselves as an active member of their community.

The theoretical section consists of three parts. The first part introduces a project-based learning approach, its significance, principles and historical context. The second part summarizes the fundamental features of the current form of the cross-curricular subject according to the Framework Educational Programme for Basic Education. The last part deals with education for *active citizenship* and its value. In this part there are two modern reviewed curriculums introduced, which may bring some new impulses to a new conception of the Czech cross-curricular subject Civic Education for Democracy.

In the practical section design and realization of the project are described. The aim of the project is to help pupils to see themselves as an active member of their community who is attentive to his/her surroundings and who is able to have an impact in the society where he/she lives. The project is designed in such fashion so it could be adaptable to different kinds of subjects and groups of students. The next part of the practical section presents the self-evaluation of pupils involved in the project.

at the end of the diploma thesis the evaluation of the project's realization is described. In this part I get back to the introduced competencies and describe how they were developed.

## **KEY WORDS**

Civic Education for Democracy, cross-curriculum subject, active citizenship, project-based learning approach, project, elementary school

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 PROJEKTOVÁ VÝUKA .....	10
1.1 Vývoj projektového vyučování .....	10
1.1.1 Historie projektového vyučování .....	10
1.1.2 Vývoj projektu v českém prostředí .....	12
1.2 Projekt.....	13
1.2.1 Projektová výuka.....	14
1.2.2 Principy projektové výuky .....	15
1.2.3 Přínos a úskalí projektové výuky .....	16
1.2.4 Druhy projektů .....	19
1.2.5 Fáze projektové výuky .....	21
2 Průřezové téma Výchova demokratického občana .....	26
2.1 Charakteristika podle RVP ZV .....	26
2.1.1 Přínos průřezového tématu.....	27
2.1.2 Tematické okruhy průřezového tématu.....	27
3 Aktivní občanství ve vzdělávání .....	30
3.1 Aktivní občanství.....	31
3.2 Podněty pro výuku k aktivnímu občanství .....	32
3.2.1 Kompetence aktivního občana .....	33
3.2.2 Škola rozvíjející aktivní občanství .....	34
3.2.3 Podpora učitelů.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
4 PŘÍPRAVA PROJEKTU .....	38
4.1 Přípravná fáze .....	38
4.1.1 Popis a cíle projektu .....	38

4.1.2	Přínos projektu .....	41
4.1.3	Materiály .....	43
4.2	Plánování podoby projektu .....	43
4.2.1	Volba tématu .....	43
4.2.2	Kritéria pro hodnocení práce .....	45
4.2.3	Příprava na skupinovou práci .....	45
4.2.4	Výstup projektu .....	46
4.3	Plánování závěrečného hodnocení .....	46
5	REALIZACE PROJEKTU .....	48
5.1	Reflexe prvních projektových dní .....	49
5.2	Reflexe druhého projektového dne .....	51
5.3	Reflexe skupinové práce .....	53
5.3.1	Skupina „My sami – žáci 4. a“ .....	53
5.3.2	Skupina „Rodiče“ .....	54
5.3.3	Skupina „Třídní učitelka“ .....	55
5.3.4	Skupina „Městská část – odbor školství“ .....	56
5.3.5	Skupina „Paní ředitelka“ .....	58
5.3.6	Skupina „Ostatní žáci“ .....	59
5.4	Závěrečný projektový den .....	60
5.4.1	Závěrečná sebehodnocení žáků .....	63
	ZÁVĚR .....	65

## ÚVOD

Diplomová práce „Výchova k aktivnímu občanství v projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ“ se zabývá průřezovým tématem *Výchova k demokratickému občanství* a propojuje ho s projektovou výukou.

Cílem práce je představit význam výchovy k aktivnímu občanství a vytvořit projekt, který žákům 1. stupně nabídne cestu k vnímání sebe sama jako aktivního člena komunity, v níž žije.

Teoretická část se skládá ze tří částí – projektová výuka, aktivní občanství a průřezové téma *Výchova demokratického občana*.

V první části je nejprve představen vývoj projektového vyučování především s důrazem na české prostředí. Dále jsou popsány charakteristické rysy a principy projektové výuky, jeho přínos a úskalí. Nakonec jsou teoreticky představeny jednotlivé fáze pro realizaci projektu. Druhá část se opírá o RVP ZV 2017 a představuje průřezové téma *Výchova k demokratickému občanství*, jeho výchovně vzdělávací cíle, přínos a tematické okruhy. Třetí kapitola představuje pojem *aktivní občanství* a uvádí důvody, proč se jím ve výchovně vzdělávání procesu zabývat. V českém kurikulu se v současné době vyskytuje pojem výchova k občanství v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která je realizovaná na druhém stupni základních škol. Cílem je posilovat osobní a občanskou odpovědnost a motivovat žáky k aktivní účasti na životě v demokratické společnosti. (RVP ZV, s. 51)

Vzdělávání k občanství jako vyučovací předmět má v českém prostředí tradici a zároveň díky Bílé knize – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR z roku 2001 a školskému zákonu (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), je výchova k občanství realizovaná i v rámci průřezových témat.

I v současnosti vnímá i široká veřejnost (více než 70% dotazovaných) důležitost vzdělávání v této oblasti. Zároveň výzkum Centra občanského vzdělávání ukázal, že méně než 30% dotazovaných však současné vzdělávání považuje za kvalitní. (Dokulilová, Protivínský, 2012) České školství má velký potenciál tuto oblast vzdělávání rozvíjet. Proto v této části práce budou také představeny různé způsoby podpory aktivního občanství v zahraničí, které by pro naše vzdělání mohly být podnětné.

V praktické části je nejprve popsána příprava projektu, kde jsou využívány poznatky z teoretické části. Součástí je napojení teoreticky formulovaných kompetencí z RVP ZV, kognitivních a afektivních cílů na konkrétní projektovou výuku.

Cílem projektu je uvědomit si sebe sama jako aktivního občana a člena komunity, který je všímavý ke svému okolí a vlastním přičiněním může ovlivňovat místo, v němž žije.

Druhý úsek praktické části se věnuje popisu a reflexi jednotlivých projektových dní a průběhu skupinových prací. Na konci této části budou shrnuty výsledky závěrečných sebehodnotících listů žáků.

V závěru diplomové práce bude vyhodnoceno naplnění cílů práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PROJEKTOVÁ VÝUKA

### 1.1 Vývoj projektového vyučování

#### 1.1.1 Historie projektového vyučování

Počátek rozvoje projektového vyučování je spojen se Spojenými státy na počátku 20. století, kdy probíhající industrializace, rozvoj vědy a demokratizace vyžadovaly nové pojetí výuky a celkově porozumění měnící se společnosti. Hlavním kritikem tradiční herbartovské pedagogiky byl zakladatel pragmatické pedagogiky, filozof, psycholog a pedagog John Dewey (1859-1952).

V souvislosti se změnou společnosti Dewey upozorňuje na nutnost proměny kurikula tak, aby žáci odcházející ze škol po dosažení základního stupně, tj. po získání znalostí trivia, měli možnost v rychle se měnící společnosti najít své uplatnění. Proto Dewey navrhuje vytvořit z každé školy komunitu s takovými činnostmi, které reflektují život celé společnosti. (Dewey, 2017)

*„Škola by měla podněcovat především ke spolupráci, protože představitelé pragmatismu jsou přesvědčeni, že lidé jsou svojí přirozeností společenští a ve vztazích k druhým nalézají uspokojení.“<sup>1</sup>* Princip komunitního a různorodého prostředí je tedy důležitý pro dosažení výchovného cíle.

Dvořáková (2009, s. 13) na něj navazuje a zmiňuje, že úkolem školy je poskytnout žákovi takové zjednodušené prostředí, které ho vybavuje zkušenostmi pro schopnost reagovat na vlivy různých společenských skupin.

V Deweyho univerzitní experimentální laboratorní škole (založena 1896 v Chicagu) žáci získávali zkušenosti vlastními prožitky během individuální práce a samostatného řešení problémů, při čemž hrál velmi významnou roli vnitřní zájem žáka. *„Žáci měli být vedeni od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního a smyslového vnímání k abstraktnímu a racionálnímu poznání.“<sup>2</sup>* Právě v tomto přístupu zvaném „*learning by doing*“, kdy žáci měli získávat poznatky skrze vlastní činnost namísto přijímání hotových poznatků, je vidět významný obrat pojetí výuky.

---

<sup>1</sup> DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 12.

<sup>2</sup> DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 10. ISBN 9788024616209.

Změna oproti tradiční výuce spočívala i v proměně role učitele a jeho vztahu k žákům. „Místo předávání hotových poznatků a přímého působení učitele na žáky jde o sledování zájmů a potřeb žáků, dovednost pozorovat a poznat žáky. Nepřímé působení spočívá v motivaci žáků prostřednictvím prostředí, nabídek činností a pomůcek.“<sup>3</sup> Od učitele se tedy očekával profesní i osobnostní rozvoj, vysoká míra empatie a náročnější příprava na výuku.

Kratochvílová (2006, s. 28) upozorňuje na pojem *plýtvání ve výchově*. Tak Dewey pojmenoval situaci, kdy žák nemá možnost ve výuce využít zkušenosti získané mimo školu a zároveň ani nevyužije školní zkušenosti v každodenním životě mimo ni. Škola je tedy odloučena od života a cílem pragmatické pedagogiky je právě toto odloučení zrušit.

Všechny uvedené změny v pojetí vzdělávání odráží principy pragmatické pedagogiky, kterou od 20. let 20. století rozvíjí spolu s Deweyem i William Heard Kilpatrick (1871-1965) – filozof, pedagog a žák J. Deweye.

Kilpatrick propojil Deweyho pojetí vzdělávání založené na řešení problémů s praxí a ve studii „*The Project Method*“ z roku 1918 (Kratochvílová, 2006, s. 28) popsal projektovou metodu, kterou díky svému vzdělávání učitelů a ředitelů rozšířil do mnoha škol. V projektové metodě měly být uplatňovány principy pragmatické pedagogiky.

Projektová metoda se setkávala jak s kritiky, kteří upozorňovali na podcenění kognitivního učení, tak s příznivci. Američtí pedagogové, školy i podporovatelé z široké veřejnosti oceňovali rozvoj žáka v člověka činného, aktivního, který vede smysluplný život a snaží se dosáhnout svých plánů a cílů. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 120)

Postup práce při řešení projektů je popsán čtyřmi fázemi: záměr, plán, provedení a posouzení. Širším záměrem Kilpatrickova pojetí výuky je výchova charakteru a osobnosti. Pro toto pojetí uvádí pojem „*wholehearted purposeful activity*“, tzn. *jednání z celého srdce*. (Coufalová, 2006, s. 8)

Cíle pragmatické pedagogiky a projektové vyučování se z USA šířilo i do dalších zemí. Do našeho vzdělávání se projektové vyučování dostalo díky příznivcům reformní pedagogiky v období první republiky.

---

<sup>3</sup> DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 26. ISBN 9788024616209.

### 1.1.2 Vývoj projektu v českém prostředí

Stejně jako v Americe i v československém prostředí probíhala kritika tradiční herbartovské školy. Prvním kritikem vzdělávání neprovázaného s životem mimo školu, s důrazem na memorování a frontální výuku byl podle Dvořákové (2009, s. 29) i Kratochvílové (2006, s. 29) pedagog Josef Úlehla. Ten již od 80. let 19. století podporoval vnitřní motivaci žáků skrze vlastní činnosti a zkušenosti.

Na něj ve 20. a 30. letech navazovali příznivci projektového vyučování – Jan Uher, Václav Příhoda, Stanislav Vrána a Rudolf Žanta.

V rámci školské reformy byly otevřeny k 1. září 1929 první pokusné školy v Praze, ve Zlíně a Humpolci. Tyto školy ověřovaly Příhodův plán jednotné, vnitřně diferencované školy, která měla právě respektem individuálních schopností odpovídat demokratické situaci státu. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 203)

Principy Příhodovy reformy byly diferenciací práce podle žákových schopností, kvantifikace hodnocení, samoučení a globalizace. Poslední zmíněný princip podporoval komplexnost poznání především u mladších žáků a až později dělil výuku do jednotlivých předmětů. Tím měla být respektována ontogeneze dítěte. (Váňová, 1995, s. 25 – 26) Právě projekty byly tedy vhodnou metodou pro dosažení komplexnosti.

Procesem vlastního učení a objevování v reformních školách, tzv. *samoučením*, žák vlastním tempem provádí pokusy a pozorování a získává tím tak cenné praktické zkušenosti. Při samoučení hrál velmi významnou roli region. Díky poznávání jevů v blízkém a známém okolí žák získával povědomí o obecnějších pojmech, čímž byla naplněna Komenského zásada poznávání od nejbližšího k vzdálenějšímu. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 12)

Rozvoj projektového vyučování, stejně jako dalších reformních snah, byl přerušen německou okupací Československa a následně i po nástupu Komunistické strany Československa k moci zákonem o jednotné škole z roku 1948. Tento zákon považují Kasper a Kasperová (2008, s. 205) za výrazný krok zpět kvůli nedostatku individualizace a vnitřní diferenciaci ve školách.

Návrat k projektovému vyučování byl v 90. letech 20. století spojen s potřebou reformovat uniformní vzdělávací systém. Ten se vyznačoval především transmisivním vyučováním, nedoceněním osobnosti dítěte a jednostrannými metodami. Stejně jako v meziválečném období, i v této době je projekt podporován jen částí pedagogické veřejnosti a její skupině Přátel angažovaného učení. (Kratochvílová, 2006)



Inovativní metody ale neměly potřebnou podporu hned po sametové revoluci a bylo tedy složité zařazovat projekt do vyučování.

Ke zlepšení v podobě možnosti upravovat učební plány a rozvrhy hodin došlo v roce 1997 díky nově schváleným vzdělávacím programům *Obecná škola* a *Národní škola*. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s 13)

V současné době rámcový vzdělávací program umožňuje zařazovat projektovou výuku do školních vzdělávacích programů a každá škola tak může volit projekt jako způsob plnění očekávaných výstupů a výchovně vzdělávacích cílů. Kratochvílová (2006, s. 33) však upozorňuje na chybějící literaturu pro pedagogickou veřejnost, které by ukazovaly ucelený přehled projektů a metody projektové výuky s ohledem na historii.

K současným publikacím a didaktickým materiálům, které učitelé mohou využít, bude věnována třetí kapitola teoretické části práce.

## 1.2 Projekt

Čeští propagátoři projektového vyučování z období první republiky, Václav Příhoda, Rudolf Žanta, a především pak Stanislav Vrána, definovali projekt jako *podnik žáka*. Je to podnik, za jehož cíl přebírá žák zodpovědnost. (Vrána, 1938, s. 103) Pro naplnění zmíněné zodpovědnosti je však nutné, aby projekt vznikl na podnět žáka namísto učitele. (Dömischová, 2011) a (Kratochvílová, 2006)

Právě tato podmínka definuje projekt a odlišuje ho od tzv. tematického vyučování, které může být s projektem zaměňováno díky některým společným rysům, jako je zohledňování každodenního života žáků a propojovat zkušenosti do souvislostí. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 21)

Již výše zmínění autoři spojovali projekt s problémem a s těmito pojmy se pracuje i v současnosti. Dvořáková (2009, s. 34) vnímá projekt jako komplexní úkol, který může obsahovat více problémů. Tyto problémy znamenají novou událost, se kterou se žáci dosud nesetkali a k jejímuž řešení potřebují hledat vhodné postupy. (Kratochvílová, 2006, s. 39) Projekt se tak může stát nástrojem k objevování cest, které vedou k řešení dílčích problémů. Současně využívá zájmu a životních zkušeností žáků k tomu, aby došli ke společnému cíli a vytvořili nějaký výsledný produkt.

Pro svou práci využívám definici projektu podle Kratochvílové (2006, s. 36), která dle mého názoru sdružuje všechny důležité rysy projektu, o něž se bude opírat praktická část této práce.

*„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“<sup>4</sup>*

### 1.2.1 Projektová výuka

Mezi současnými českými odborníky není jednotnost v zařazení projektové výuky.

Dömischová (2011) shrnuje různé pohledy na pojetí projektu do dvou hlavních skupin. Některými odborníky (Kašová 1995, Skalková 1999, Dvořáková 2009) je projekt řazen mezi organizační formy výuky díky možnosti pracovat v různě velkých skupinách v rámci jedné třídy i napříč ročníky, a tím tak pozitivně působit na sociální klima školy.

Další pedagogové (např. Valenta, 1993, Maňák, 2003, Tomková, 2009) nahlíží na projekt jako na komplexní metodu, tj. *„komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“<sup>5</sup>* Dále je pak konkrétněji popsána jako „komplexní výuková metoda“. Komplexnost Maňák (2003), Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) a Kratochvílová (2006) vidí v propojení různých metod a organizačních forem, zároveň ve využívání mezipředmětových souvislostí a vztahu mezi školou a mimoškolními institucemi.

Dömischová (2011, s. 28) sama řadí projektovou výuku mezi výchovné a vzdělávací strategie, které RVP ZV definuje jako *„promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí.“<sup>6</sup>* Pro zařazení projektové výuky do vzdělávacích strategií uvádí argumenty i Marie Kubínová. Podle ní vhodně připravený a do výuky zařazený projekt rozvíjí vlastní učební strategie žáků a vede je k aktivnímu přístupu k jejich vlastnímu učení. (Kubínová, 2005)

Přestože projektová výuka není jednoznačně zařazena a výše zmíněné pojmy se vzájemně prolínají, všechny uvedené úhly pohledu spojují znaky, které jsou pro ni charakteristické a na nichž se odborníci shodují.

---

<sup>4</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 36.

<sup>5</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 168.

<sup>6</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [platný od 1.9.2017]. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2017, s. 166. [cit. 2019-4-4]. Dostupné z WWW: [http://www.msmt.cz/file/43792/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.msmt.cz/file/43792/RVP_ZV_2017.pdf)

### 1.2.2 Principy projektové výuky

Popis principů projektové výuky je klíčový pro správné uchopení projektu a jeho zařazení do výuky. Pokud nejsou tyto znaky naplněny, nebo je využit jen dílčí fragment, nejedná se o projektovou výuku. Na tuto problematiku upozorňují i Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 17). Propojení teorie s praxí dochází při exkurzích, tematických vycházkách a praktických činnostech, ale chybí spoluzodpovědnost žáka. Stejně tak skupinové zpracování a prezentování zadaného tématu není „podnikem“ žáků.

Coufalová (2006, s. 11) uvádí tyto znaky, jimiž je projekt charakteristický:

- Projekt vychází z potřeb žáka získávat nové zkušenosti a být odpovědný za svou činnost.
- Projekt reaguje na konkrétní a aktuální situaci ve škole i mimo ni. Může zapojovat rodiče a širší okolí.
- Projekt je interdisciplinární, tj. podporuje mezipředmětové vztahy.
- Projekt je podnikem žáka.
- Výsledkem projektu je konkrétní produkt, který účastníci prezentují.
- Projekt podporuje práci ve skupinách.
- Projekt začleňuje školu do života mimo ní a propojuje ji s obcí a širší veřejností.

Vnitřní motivace je klíčovým ukazatelem projektové výuky. Žák přijímá úkol za vlastní, vybírá vhodné činnosti a zdroje informací, pracuje s časem, přebírá zodpovědnost za svou práci (i za práci celé skupiny). Pokud je v žákovi vnitřní motivace podporovaná, lze pozorovat touhu po dovedení projektu do konečné fáze. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15)

Coufalová (2006, s. 14) zároveň upozorňuje na rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací při projektech na 1. stupni. Projekt by měl cílit na poznávací, výkonové a sociální potřeby žáků, nikoli jen na atraktivnost tématu jako vnější motivaci, která může během práce vyprchat.

S podporou vnitřní motivace významně souvisí změna role učitele. Tento posun ukazuje Kratochvílová (2006, s. 40) na interpretaci rozdílu mezi termíny „project-based teaching“ v a „project-based learning“. Druhý uvedený pojem dokazuje orientovanost na žáka, jeho aktivitu a samostatnost v procesu učení. Během projektové výuky se z něj místo zdroje poznání stává rádce, pozorovatel, průvodce, moderátor a podněcovatel, který žákovi poskytuje citlivou podporu. V zahraniční terminologii je využíván pojem „scaffolding“, což je moment, kdy zkušenější učitel nabízí takovou pomoc, která vychází z dosavadních dovedností žáka a zároveň mu poskytuje možnost vývoje. Současní zahraniční odborníci (Darling-

Hammond, 2008, Krajcik and Shin, 2014) považují „scaffolding“ za nezbytnou složku projektové výuky. (Confliffe, 2017)

Proměna vztahu učitel – žák, práce s prekoncepty, „samoučení“, spolupráce mezi všemi zúčastněnými, odpovědnost za své učení - to vše řadí projektovou výuku ke konstruktivistickým metodám. *„Konstruktivní (konstruktivistické) vyučování prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně drilu.“*<sup>7</sup>

### 1.2.3 Přínos a úskalí projektové výuky

Projektová výuka jako komplex různých metod a forem s sebou nese určitá úskalí i výhody. Pro úspěšné zařazení projektů do výchovně vzdělávacího procesu je nutné se s oběma stránkami seznámit, na základě toho práci reflektovat a hledat cesty směřující k silným stránkám projektové výuky.

Tato podkapitola se prolíná s předchozí (proměna vztahu učitel – žák, vnitřní motivace), proto zde uvedu souhrn těch výhod, které nebyly popsány výše.

Kratochvílová (2006, s. 52 – 54) organizuje přednosti do čtyř dimenzí – dimenze žáka, dimenze učitele, dimenze procesu učení se a dimenze okolního prostředí. U Dömischové (2011, s. 42) je dimenze okolního prostředí pojmenovaná jako *hledisko školy jako instituce*. Obě autorky se shodují v tom, že díky projektu se škola stává otevřenou pro širší okolí, a pokud jsou do projektu zapojeni i rodiče žáků, zkvalitňuje se jejich vztah ke škole. Spolupráce s mimoškolními institucemi a lidmi ze širšího okolí umožňuje žákům rozvíjet kompetence praktickou cestou, čímž se proces učení stává efektivnějším a trvalejším.

Coufalová (2006, s. 16 – 17) vidí přínos v celkové změně sociálních vztahů, jak mezi žáky, školou a rodiči, tak i mezi učitelem a žákem. Díky tomu je rozvíjena kompetence potřebná pro budoucí uplatnění jedince v pracovním i osobním životě. Proměna vztahu učitel – žák byla popsána i v předchozí podkapitole. Pokud je učitel otevřen novým způsobům práce, reflektuje sám sebe a hodnotí žáky na základě předem daných kritérií, dochází podle Dömischové (2011, s. 49) k posílení vzájemných vazeb, respektu, tolerance a vztah je založen na partnerství. Tento přínos vnímali i představitelé reformních škol, konkrétně pak Žanta (1934, s. 43), který sblížení učitele s žáky označil jako „zteplení poměrů mezi učitelem a žákem“.

---

<sup>7</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 289. Pedagogika (Grada).

Odborníci se shodují v tom, že projektová výuka má velice pozitivní dopad na vnitřní motivaci žáků. Podle Dvořákové (2009, s. 103) se „učení pro známku“ mění v „učení pro poznání a porozumění“. Dömischová toto tvrzení rozvíjí popisem změny postojů, kdy se žák stává odpovědným za sebe i ve vztahu k okolí a současně vnímá důležitost učení jako základ rozvoje své osobnosti.

Projektová výuka podporuje rozvoj intra- a interpersonální kompetence, jako je dovednost komunikace, spolupráce, metakognice, odhodlání či pevné vůle a seberegulace. (Condcliffe, 2017) Toto tvrzení potvrzuje přínos, který popisuje i Kašová (1995, s. 73), podle níž projekt nabízí žákům prožitky nových situací a životních rolí.

Projektové vyučování má tedy pozitivní dopad na celou osobnost žáka a je vhodným prostředkem k dosahování výchovně vzdělávacích cílů, tak jak je stanovuje RVP ZV (2017, s. 8 – 9):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Současně lze spatřovat rozvoj klíčových kompetencí. Tato problematika je popsána v praktické části této práce.

Kasíková (2010) a Kašová (1995) vyzdvihují klíčový termín *integrace* nebo také *interdisciplinarity*. Během projektové výuky podle nich dochází k propojení školy s okolním

světem, žáků s učiteli a také vzdělávací oblasti, které běžně bývají oddělené. Díky integraci je podporováno vnímání v souvislostech. „Žáci se učí tyto souvislosti hledat, naházet, rozvíjet a také používat. Takto koncipovaná výuka zprostředkovává ucelené poznání a představuje velmi kvalitní základ budoucí pro celoživotní učení.“<sup>8</sup>

Vedle výše popsaných výhod projektové výuky je nutné zmínit i úskalí, která s sebou nese.

Na učitele klade projektová výuka vysoké nároky jak při časové organizaci, tak ve znalostech dané problematiky, a protože se při projektu vychází z aktivity žáků, vyžaduje to od učitele také velkou míru empatie a schopnosti reagovat vhodně a včasné na neplánované situace.

Stejně tak musí pedagog najít rovnováhu mezi volností žáků a svým usměrňováním, na což upozorňuje již Kilpatrick (in: Coufalová, 2006, s. 19) a následně i Žanta (1934, s. 43). Učitel by si měl být vědom cílů, kterých má být projektem dosaženo, aby mohl žákům nabízet příležitosti k novým poznatkům. Bez toho by zde bylo riziko, že žáci budou využívat neustále jen to, co už znají.

Výše zmíněné nároky na učitele lze vnímat i jako příležitost k profesnímu rozvoji, nicméně podle novodobých autorů (Kratochvílová, 2006, Dömischová, 2011) jsou pedagogové často považováni za nevýhody, kvůli kterým není tato metoda využívána častěji.

V současné době se také diskutuje otázka zrušení hranic mezi předměty po vzoru finského vzdělávání. Taková výuka podporuje komplexní a kritické myšlení, tj. důležité dovednosti člověka 21. století. (Willner, 2018)

Projektové vyučování by tak pro to bylo vhodným nástrojem. Na druhou stranu takto orientovaná výuka vyžaduje odlišnou přípravu učitelů a důkladnou systematickост učiva. Proto je pro současné české školství potřeba najít spíše vhodný kompromis, ke kterému se kloní mimo jiné i Coufalová: „Projektová metoda je jednou z vyučovacích metod, je metodou doplňkovou.“<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 47.

<sup>9</sup> COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006, s. 19.

### 1.2.4 Druhy projektů

V této podkapitole využívám terminologii podle Kratochvílové (2006) a propojuji ji s dalšími autory zabývajícími se projektovou výukou. Projekty jsou rozlišovány těmito aspekty:

- ***Navrhovatel – původce projektu***

Hledání rovnováhy mezi volností žáka a strukturovaností výuky odráží typologie podle navrhovatele – původce projektu. Kratochvílová (2006) rozlišuje mezi *spontánním* a *umělým* projektem. Spontánní vychází z potřeb a zájmů žáků, na druhé straně stojí projekty vyvolané, připravené a řízené učitelem. U obou typů je třeba mít povědomí o úskalí, která s sebou nesou a která jsou popsána v předchozí podkapitole. Valenta (1993, s. 6) přidává typ projektu stojící mezi oběma zmíněnými, a sice projekt, který vychází z pozice jedné a je pozicí druhou korigovaný.

- ***Účel projektu***

Účel nebo také smysl projektu je důležitou odpovědí na otázku „*proč daný projekt realizovat?*“ (Kratochvílová, 2006, s. 47). Díky zamyšlení nad touto otázkou utváří vyučující výchovně vzdělávací cíl, který vede jednotlivé činnosti daným směrem.

Vrána (1993, s. 5) uvádí dělení podle účelu tak, jak je popsal i Kilpatrick. Toto rozdělení lze najít také u Žanty (1934). *Problémové* projekty pomáhají hledat řešení nějakého problému, díky *konstruktivním* projektům je reálné převedení myšlenky ve skutečný produkt, *hodnotící* projekt srovnává. Další typ projektu vede k získání dovednosti, kterou lze fixovat projektem *drilovým*. Posledním uvedeným typem je projekt *cílicí k estetické zkušenosti*.

- ***Délka projektu***

Dělení projektů Maňáka a Švece (2003) dle časového rozsahu rozvádí Kratochvílová (2006, s. 47) následovně:

- krátkodobý, tj. projekt realizovaný v rámci jednoho vyučovacího dne
- střednědobý, jehož realizace probíhá během jednoho výukového týdne
- dlouhodobý projekt trvá více než jeden týden
- mimořádně dlouhodobý, tj. projekt trvající déle než měsíc, který podle Maňáka a Švece (2003, s. 169) probíhá současně s běžným vyučováním.

Dömischová (2011, s. 41) připomíná, že u projektů, které trvají pouze jednu vyučovací hodinu, se jedná spíše o aktivity s určitými znaky a dochází tak k nenaplnění principů projektové výuky jako takové.

- ***Způsob organizace***

Jedním z hlavních principů projektové výuky je integrace, tedy propojování jednotlivých předmětů. Protože ale RVP ZV (2017) člení vzdělávání do vzdělávacích oblastí, nabízí se členění projektů ve vztahu k učivu tak, jak ho popisuje Kratochvílová (2006, s. 47):

- projekt jednopředmětový
- projekty v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti
- projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí (humanitní předměty, přírodovědné)
- projekty průřezových témat RVP ZP

S organizací souvisí i uvažování o místu realizace projektu, díky čemuž může docházet k propojování školy s rodinným prostředím a širším okolím. S tím souvisí i typologie projektů podle zapojených účastníků. Těmi mohou být již podle Žanty (1934, s. 15) jednotlivci, skupiny, třídy i celá škola. Autorky Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 53) dělení podle účastníků více specifikují díky zkoumání věku žáků. Rozlišují tak projekty pro 1. stupeň, 2. stupeň a propojení obou stupňů.

- ***Informační zdroje***

Tuto kategorii přidává Kratochvílová „na základě zkušeností s projektovým vyučováním a vedením dětí k postupné strategii řešení projektů a impulsů ze zahraniční literatury.“<sup>10</sup>

Pokud si materiály hledá žák sám, jedná se o projekt *volný*. Opakem je projekt *vázaný*, kdy učitel vybírá a poskytuje zdroje sám, případně může být využito kombinace obou přístupů.

S poslední typologií přichází Valenta (1993, s. 6), který dělí projekty na malé (např. vytvoření ptačí budky) a velké (vybudování školní zahrady).

---

<sup>10</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 47.



### 1.2.5 Fáze projektové výuky

Projektové vyučování se skládá z několika částí, které pomáhají dosažení vytyčených cílů. Jednotlivé fáze na sebe navazují, nelze tedy žádnou vynechat nebo přeskočit.

Kratochvílová (2006, s. 41) vymezuje 4 hlavní fáze projektu:

- Plánování projektu
- Realizace projektu
- Prezentace výstupu projektu
- Hodnocení projektu

Už od fáze plánování projektu jsou do činnosti zapojeni i žáci, proto uvádím ještě jednu část, kterou zmiňuje Dömischová (2011, s. 32) a která se týká především učitele samotného.

#### 1.2.5.1 Přípravná fáze

Před jednotlivými, výše zmíněnými, kroky samotného projektového vyučování si učitel formuluje otázky/dílčí úkoly, kterými u žáků podnítl vznik projektového tématu. Tuto fázi Dömischová (2011, s. 32) nazývá zrodem projektové myšlenky. Konkrétní představy o průběhu a výsledku projektu nejsou ještě utvořené.

Během promýšlení projektu učitel volí směr, kterým projektové vyučování povede. Může mít konkrétní představu o výsledku projektu a na základě této představy pak formuluje cíle výuky. Nebo naopak nejprve formuluje cíle, kterých by žáci prací měli dosáhnout, a těmito cíli směřuje práce k výslednému produktu. (Dömischová, s 33). V obou případech je nezbytně nutné správně formulovat výchovně vzdělávací cíle projektového vyučování. Pokud není tato nutnost splněna, stává se z projektu sled činností, ve kterých žáci nevidí smysl. Tomková, Kašová a Dvořáková upozorňují na důležitost zacílení projektu. Bez toho se podle nich z projektu stává bezbřehé téma, ve kterém jsou žáky vykonávány činnosti bez vědomí smyslu.

Současně s vymezením cíle a teoretické vybavenosti pro projekt během přípravné fáze je nutné vytvořit nebo shromáždit výukový materiál a promyslet, zda se projektu zúčastní pouze žáci dané třídy nebo i někdo další ze školy, případně odborníci mimo školu.

Dříve než předstoupí před žáky, promýšlí také vyučovací strategie a organizační formy, které v jednotlivých částech použije. Přibližně si určuje čas pro části práce i celého procesu projektového vyučování (dlouhodobý nebo krátkodobý projekt).

Zároveň je důležité hledat smyslnost projektu, která v žácích vzbuzuje vnitřní motivaci. K tomu by učitelé mohli pomoci otázky typu: *Jaká témata budou pro žáky asi zajímavá? Které kompetence budou rozvíjeny? V čem pro ně bude zkušenost s projektem smyslná? Co se prací na projektu budou učit?* Tyto otázky umožňují vžít se do žáků – respektive do jejich schopností, prožívání a zájmů.

Díky tomuto vhledu se pak snáze formulují otázky pro další fázi, v jejímž průběhu hledá učitel s žáky téma projektu, představuje vhodné metody a organizační formy pro jejich práci a pomáhá jim v cestě k naplnění cíle.

#### **1.2.5.2 Plánování projektu**

Během této fáze učitel představuje žákům vyučovací a organizační metody, které v jednotlivých částech budou použity, a přibližně určuje čas pro jednotlivé kroky práce.

Díky předem promyšleným možným problémům, které mohou během práce nastat, pak může učitel vhodně reagovat a spolu s žáky stanovit pravidla pro práci. Dörmischová (2011, s. 33) potvrzuje, že pokud učitel projekt dobře naplánuje, tj. vytyčí cíle, zajistí materiální i organizační podmínky a předvídá problematické jevy, omezí tak vznik nečekaných situací a dodá žákům pocit, že jejich práce není jen vyplněním volného času.

To významně podporuje vnitřní motivaci žáků, stejně jako poznání smyslu projektu. Pokud žák vidí, že je jeho práce smyslná, tj. je pro něj nebo pro jeho okolí něčím nová, obohacující, a zároveň je k jeho práci přistupováno s vážností a respektem, lze očekávat, že bude pracovat zodpovědně a se zaujetím. „*Nejdůležitější podmínkou projektové výuky je vnitřní motivace žáka, jeho vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovést projekt až do fáze konečného produktu. Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá, a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější.*“<sup>11</sup>

Pro člověka obecně, obzvlášť pak pro dítě školního věku, je důležité vědět, že vykonávaná práce je přínosná právě teď, ale i v dalších životních situacích (mimo školní budovu). Před samotnou prací vznikají otázky: *Proč to mám dělat? K čemu mi to bude? Je to pro mě důležité?* Jak již bylo popsáno výše, pokud takové otázky učitel bere na vědomí během přípravné fáze, je schopen vhodným způsobem reagovat a podpořit tak potřebu žáků dosáhnout cíle. Vidět smyslnost v dané práci je individuální, proto se jako efektivním jeví jejich objevování smyslu práce, namísto jeho přijímání od vyučujícího.

---

<sup>11</sup> TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, s. 15.

Tím se ještě více prohloubí vnitřní motivace. K tomu může sloužit např. metoda vracení otázek, kdy na žakovu otázku učitel odpoví otázkou podporující zamýšlení se nad problémem – *K čemu mi to bude? – Které dovednosti budeš pro práci potřebovat? Kde jinde bys je mohl využít?* (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2015)

Žáci jsou rozděleni do skupin buď vlastní volbou, nebo cíleně (např. podle úrovně znalostí a dovedností nebo osobnostních rysů). Výhodou je, pokud učitel žáky zná a v závislosti na cíli i typu práce vytváří takové skupiny, které nejen že naplní cíl, ale zároveň umožní členům učit se od ostatních spolupracovníků. (Skalková, 2007, s. 226 – 227). Současně s vytvořením skupin je vhodné, aby jednotlivým členům byly přiřazeny konkrétní role (např. zapisovatel, měřič času, moderátor diskuze apod.). Specifikované role s jasnou náplní práce pomohou zajistit činnost každého žáka a podpoří tak sounáležitost skupiny, ve které je každý člen plnohodnotným partnerem pro práci.

Samotné vymezení tématu projektu pak závisí na míře samostatnosti, kterou učitel žákům poskytuje. Každá míra angažovanosti obsahuje výhody i úskalí, kterých si má být učitel vědom už během přípravné fáze. Absolutní samostatnost volby tématu je pro jednotlivce silně motivující, protože odpovídá osobním zájmům a potřebám. V menších skupinách výběr tématu podporuje spolupráci a posiluje sociální a personální kompetenci. V běžných základních školách, kde jsou skupiny žáků početnější, může však docházet k velkému rozptylu zájmů a nemusí být snadné vybrat jedno hlavní téma bez zdlouhavé diskuze či neshod. V takové situaci je vhodné řízená činnost vyučujícího, který pomocí diskuze a vhodně zvolených otázek může přispět ke konkrétnějšímu vymezení tématu. Dömischová (2011, s. 34) ale upozorňuje na riziko přílišné angažovanosti učitele, kdy žáci přijmou téma představené učitelem jako povinnost, a tím se tak celá práce vzdaluje od koncepce projektového vyučování, ve kterém mají žáci téma zvolit sami.

V neposlední řadě je potřeba zamyslet se nad kritérii, podle kterých bude projekt jako proces i výsledný produkt v závěru hodnocen.

Žáci by měli předem vědět, kam práci směřují, co je pro naplnění cíle projektu potřeba a jak každý sám za sebe může přispět ke společnému dílu.

### **1.2.5.3 Realizace projektu**

Tato fáze je orientovaná především na žáky – právě oni jsou hlavními aktéry v práci na projektu. Společně diskutují, určují role a vybírají zdroje pro potřebné informace, které následně třídí a zpracovávají. Dömschová (2011, s. 35) uvádí specifikum práce se zdroji při projektové práci. Informační zdroje mohou žáci využívat přímo ve škole (např. učebnice, encyklopedie, internet), stejně dobře lze využít i materiály – brožury, letáky z jiných institucí jako jsou muzea, úřady apod.

Žákům vyučující poskytuje velkou míru samostatnosti a prostor pro vlastní rozhodování a konání. Učitel se tedy nachází v roli pozorovatele a poradce. Kratochvílová (2006, s. 42) upozorňuje, že učitel má vstupovat do dění velice citlivě a pouze v případě, že se žáci odklánějí od cíle projektu. Pedagog podporuje žáky k přijímání odpovědnosti za svou práci a motivuje je k dokončení projektu. Díky tomuto přístupu je rozvíjena vnitřní motivace žáků – vnímají práci jako svou vlastní smysluplnou činnost, za níž sami odpovídají.

### **1.2.5.4 Prezentace výstupu projektu**

Následující fází, kdy dochází k představení průběhu a výsledku práce, je prezentace výstupu projektu. Způsob prezentace závisí na typu výsledného produktu – tím může být např. koláž, časopis, popis výsledků doplněný o grafy, videozáznam, realizace workshopu, beseda s hosty, návrh řešení nějakého problému v okolí školy apod. Podle výstupu projektové práce volí učitel spolu s žáky i publikum, kterému bude produkt představen. Kratochvílová vytvořila 5 úrovní, ve kterých je prezentaci možné realizovat (2006, s. 42):

- prezentace ve třídě pro spolužáky
- prezentace ve škole mimo vlastní třídu
- prezentace pro veřejnost a zainteresované složky
- prezentace pro rodiče
- prezentace pro jiné instituce.

Prezentace rodičům má pro učitele velký význam v získávání jejich důvěry k projektové činnosti. „Učí se vnímat dítě v jiných souvislostech a předchází se tak obavám rodičů, které vznikají při projektové výuce na základě často prezentované věty svými dětmi: „my si ve škole hrajeme“.<sup>12</sup> Díky představení projektu rodičům zároveň škola ukazuje transformaci výuky a školy jako takové, která může být pro generaci vychované transmisivním stylem výuky nejasná a pochybná.

---

<sup>12</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 42.

Pro projekty zabývající se aktivním občanstvím je dobré prezentovat výsledek práce jiným než školním institucím, kterých se téma projektu dotýká.

Ne vždy je však snadné navázat takovou spolupráci a ne všechny instituce jsou ochotny k žakovským pracím přistupovat partnersky a s respektem. I přes to je napojení na reálné orgány důležité pro motivaci žáků – právě při takové práci se setkávají s reálným řešením problému a učí se občanské angažovanosti. (Tomková, Kašová, Dvořáková, s. 20)

#### **1.2.5.5 Hodnocení projektu**

Závěrečné zhodnocení je nezbytnou součástí projektového vyučování. Při přípravné fázi a plánování je tedy nutné s touto fází počítat a měl by pro ni být vyhrazen dostatek času. Učitel během přípravy promýšlí formu hodnocení – skupinová, individuální, v podobě diskuze nebo dotazníku atp. Zároveň si ujasňuje, jestli se reflexe zúčastní pouze žáci, nebo zda využije i zpětné vazby od rodičů a dalších zapojených institucí.

Při hodnocení projektu se zabýváme jak výsledným produktem, tak průběhem samotné práce, na což obzvlášť by měl být kladen důraz. Hodnotí se týmová spolupráce i individuální přístup k práci, vyhodnocují se úspěchy a případné obtíže, u kterých je potřeba hledat doporučení pro zlepšení práce – během procesu pro zdokonalení projektu, nebo na závěr pro další práci a rozvoj dovedností. (Dömischová, 2011, s. 37)

Kratochvílová (2006, s. 42) upozorňuje na to, že kritéria by měla být žákům předem známá, ideálně vytvořená za spoluúčasti žáků. Všechny předměty hodnocení je třeba vztahovat k předem daným kritériím – tím je zajištěno formativní hodnocení, tj. popisné poskytování zpětné vazby žákům i učiteli (jak se podařilo naplnit cíl, čemu je potřeba se více věnovat).

Hausenblas vysvětluje přínos práce s kritérii jak pro žáky, tak pro učitele. To, že jsem byla kritéria splněna, dokazují indikátory vytvořené již ve fázi plánování. Učitel si díky nim uvědomuje, co vše žáci musí ke splnění kritérií zvládnout, které dovednosti a znalosti budou potřebovat, tj. konkretizuje cíle výuky. (Kritické listy 29, s. 11)

To znovu odkazuje k nutnosti myslet na fázi hodnocení i v dřívějších fázích.

Pokud kritéria tvoří žáci sami, vnímají vážnost celé práce a uvědomují si vlastní zodpovědnost za proces i výsledek. Toto vše žákům ukazuje smysluplnost, což ovlivňuje jejich vnitřní motivaci - odhodlání k práci.

Protože během realizace projektu byla činnost silně orientovaná na žáky, i při hodnocení by měli být rovnocennými partnery s dostatečným prostorem pro vlastní vyjádření.

Konstatováním, kde se žák ve vztahu k cíli nalézá, je podporována jeho zóna nejbližšího vývoje (L. S. Vygotskij), tj. „vzdálenost mezi tím, co žák už umí samostatně, a další úrovní, v níž se vyplatí žáka učit/vyučovat, protože tam je senzitivní, tam přesně navazují nové nároky (učivo, dovednosti) na to, co už žák zvládl.“<sup>13</sup> Takovou zpětnou vazbu může poskytnout buď učitel žákovi, případně celé skupině, nebo ji může formulovat žák s dopomocí učitele, který ho vede vhodnými otázkami.

## **2 Průřezové téma Výchova demokratického občana**

### **2.1 Charakteristika podle RVP ZV**

V českém vzdělávacím systému je Výchova demokratického občana zařazena do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako průřezové téma.

RVP ZV popisuje toto průřezové téma v úzké návaznosti na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, především na témata zaměřená na vztah k domovu a vlasti. Výchovu demokratického občana lze propojovat i s dalšími vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy - především s těmi, kde se tematizuje vztah k sobě samému i ostatním lidem, k okolnímu prostředí, k normám a hodnotám.

Východiskem jsou i zkušenosti žáků, kteří se s demokratickou atmosférou setkávají právě ve škole – pravidla třídy, princip partnerství mezi vrstevníky i učiteli, vzájemný respekt a otevřenost diskuzi, školní parlament apod. (RVP 2017, s. 129 - 130).

Protože nelze předpokládat, že všichni žáci mají zkušenosti s demokratickými principy již z rodiny, je tedy škola ideálním prostředím pro zapojení žáků do demokratického společenství, kde si mohou demokratické postoje a hodnoty osvojovat.

Významnou roli průřezové téma hraje také při rozvoji kritického myšlení. Zároveň je rozvoj této schopnosti, napříč všemi vzdělávacími oblastmi, důležitý pro naplnění cílů Výchovy demokratického občana. Za stěžejní cíle lze považovat výchovu žáků k uvědomování si svých práv a povinností, a to v respektu k ostatním lidem a v zájmu celé společnosti.

---

<sup>13</sup> STEELOVÁ, J. L., K. S. MEREDITH, Ch. TEMPLE a S. WALTER. *Plánování výuky a učení a hodnocení: Příručka VI*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007, s. 31.

### 2.1.1 Přínos průřezového tématu

Výzkumný ústav pedagogický (VUP) vidí hlavní význam tohoto průřezového tématu v důrazu na rozvoj žákovy schopnosti participace a sociální soudržnosti. K tomu mají být žáci motivováni díky pocitu důležitosti jejich hlasu. Díky jejich zainteresovanosti a s ohledem na metakognici je dalším přínosem i to, že budou svou aktivní účast ve společnosti vnímat jako možnost svého osobního rozvoje. (VUP, s. 23)

Přínos Výchovy demokratického občana je uveden přímo v RVP ZV. Mimo naplňování cílů, které byly uvedeny výše, vidím hlavní přínos především v tom, že na úrovni dovedností u žáků rozvíjí empatii, schopnost efektivně komunikovat a dívat se na společenské události z různých úhlů pohledu. Za stěžejní pak považuji rozvoj v oblasti postojů a hodnot – žáci jsou vedeni k sebedůvěře, angažovanosti, solidaritě a odpovědnosti za své jednání.

Výchova demokratického občana rozvíjí tedy celou osobnost žáka od vědomostí po utváření postojů a hodnot. Díky tomu se žák stává aktivním součástí demokratického státu a společnosti.

### 2.1.2 Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy Výchovy demokratického občana jsou v RVP ZV formulovány čtyři:

- Občanská společnost a škola

Popisuje školu jako model demokratické společnosti a rozvíjí žákův vztah jak k sobě samému, tak ke škole a společnosti, ve které žije.

- Občan, občanská společnost a stát

Žák získává znalosti o funkci, struktuře a hodnotách demokratického státu. Seznamuje se se svými právy a povinnostmi ve vztahu ke státu, ale i ke společnosti tvořené různými kulturami a národnostmi. Žák se stává aktivním členem demokratické společnosti.

VUP propojuje tento tematický okruh s okruhy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět – *Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas* a *Člověk a jeho zdraví*.

- Formy participace občanů v politickém životě – zahrnuje volební systém, obce a společenské organizace.
- Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování – vysvětluje význam ústavy, demokratické chování ve společnosti.

Tematické okruhy a jejich očekávané výstupy jsou cílené na celou osobnost žáka a rozvoj jeho aktivního občanství.

Jejich naplňování umožňuje posouvat postoj jedince. Od pozice, kdy necítí nutnost přebírat odpovědnost za společenství, se tak postupně dostává k trvalému postoji, kdy se díky objevení dostatku možností může stát aktivním a svým zainteresovaným přístupem ovlivňovat společenské dění. (Jirásková, Karolová, Matějka, 2011)

Pro první stupeň jsou podle VUP stěžejní tematické okruhy Občanská společnost a škola a Občan, občanská společnost a stát, i když by se v ideálním případě, s ohledem na úroveň žáků, měly otevřít i zbylé okruhy.

- Očekávané výstupy okruhu Občanská společnost a škola
  - pojmenuje svá pozitivní očekávání i obavy z dění v rámci školního života
  - na platném řádu školy rozpozná konkrétní pravidla a chápe jejich smysl
  - popíše náplň činnosti třídní samosprávy (tzn. funkční vymezení z hlediska povinností, odpovědností, práv a kompetencí)
  - aktivně se podílí na návrhu pravidel pro život třídy a práci ve skupině
  - navrhne způsoby, jimiž se žactvo může aktivně zapojit do života školy (např. vyjádří své nápady a podněty pro vylepšení prostředí třídy či školy, v rámci projektového vyučování projevuje iniciativu apod.) a zhodnotí vlastní podíl na životě třídy a školy
  - podílí se na organizaci činnosti samosprávných žákovských orgánů ve škole/třídě/jiné školní sociální skupině
  - posoudí, zda je chování ve třídě/vrstevnické skupině v souladu či v nesouladu s platnými/dohodnutými pravidly
  - uvede úspěchy školy z historie i současnosti.
- Očekávané výstupy okruhu Občan, občanská společnost a stát
  - vyjádří vlastními slovy, jak chápe pojem občan
  - vyhledá aktuální informace o životě ve „své“ obci a jednoduchým způsobem posoudí jejich význam pro život občanů
  - z konkrétních příkladů odvodí, čím se orgány státní správy a samosprávy zabývají
  - rozpozná příklady porušování lidských práv a svobod (včetně dětských práv) a vyhledá adekvátní způsob pomoci
  - uvede příklady spolupráce, solidarity, tolerance a příklady nedorozumění související se soužitím občanů



- zformuluje reálné návrhy a zrealizuje konkrétní činnosti ve prospěch obce či spoluobčanů
- popíše symboly obce, ve které žije, a vysvětlí jejich význam
- uvede příklady občanských sdružení, organizací a obecně prospěšných společností, kde může realizovat svoje zájmy.

V současné době se v rámci revizí RVP ZV (Hesová a kol.) uvažuje o přeměně průřezového tématu *Výchova demokratického občana* na *Výchovu občana pro demokracii*. Cílem je tedy vychovat takového občana v oblasti hodnot a postojů, který se aktivně účastní života ve společnosti a nese za své jednání odpovědnost. Hlavní změnou je důraz na vlastní činnost žáků, která je rozvíjena již v průběhu vyučování na 1. stupni. Škola by měla být místem, kde se žák setkává s demokratickými principy a je mu umožněno, aby si uvědomil, že může ovlivňovat komunitu, ve které žije. Díky tomu se žák učí být aktivním členem nejen třídy a školy, ale přes místní a celostátní i evropské a globální společnosti.

Připravované téma je rozděleno do 3 obsahových okruhů:

- Demokratická kultura a demokratické jednání – žák vyjadřuje své názory a naslouchá ostatním, čímž se posilují postoje a hodnoty demokratické kultury, tj. klidné řešení konfliktů a respektování rozmanitosti.
- Kritický přístup a porozumění občana – žák dává informace do souvislostí, vyhodnocuje závěry, klade otázky a tím se učí vnímat společnost v širším kontextu.
- Participace žáka a občana – žákovi je zprostředkován prožitek se zapojením do života školy (komunity), čímž rozvíjí a reflektuje dovednosti potřebné pro aktivní participaci.

### 3 Aktivní občanství ve vzdělávání

Cílem této kapitoly je představit pojem aktivní občanství a zdůvodnit, proč se výchovou k aktivnímu občanství zabývat a co lze udělat pro jeho rozvoj. Dalším záměrem, bude uvést specifika pojetí občanství u nás, porovnat ho se světem a ukázat, jak se v podpoře aktivního občanství postupuje v zahraničí.

Podobně jako v jiných západních zemích i v České republice dochází k poklesu podpory demokratických principů, tj. spravedlivé soutěže politických stran, fungujících médií a uznání menšin, a naopak narůstá nedůvěra v politiku. (Linek a kol., 2017) Zatímco podle autorů se starší generace ztotožňuje s pasivním, ale poslušným občanem, „*mladší občané přisuzují relativně malou důležitost jak dimenzi poslušnosti (pořádku), tak také politické participaci.*“<sup>14</sup> Občanství tedy obě generace nejsou zvyklé vnímat jako příležitost ovlivňovat svým jednáním chod společnosti.

Současné výzkumy akademie věd ČR ukazují, že 50% občanů se o politiku zajímá, u mladé generace jsou výsledky nižší: 30% (20-29 let) a 14% (15-19).<sup>15</sup>

Je také patrný pokles důvěry v politické instituce. V roce 2018 lidé nejvíce důvěřovali obecním zastupitelstvům, starostům (64%) a prezidentovi (56%). Naopak nižší důvěra byla zaznamenána u senátu (34%), poslanecké sněmovny (32%) a vlády (38%). I když v roce 2018 oproti roku 2017 spokojenost s politickou situací vzrostla o 6%, stále je se situací nespokojeno 44% občanů.<sup>16</sup>

Proto považuji za důležité podpořit porozumění pojmu občanství a pojetí občana jako aktivního člena společnosti.

Pro tuto kapitolu využívám převážně zahraniční didaktické materiály a publikace, které shledávám pro české prostředí jako inspirativní. V podkapitole *Příprava učitelů na vyučování k aktivnímu občanství* pak bude krátce popsána činnost významných českých neziskových organizací zabývajících se tímto tématem, které vydávají didaktické materiály a studie, příp. i připravují semináře, čímž poskytují školám oporu při zavádění aktivního občanství do svých cílů. Některé materiály těchto organizací využívám i v této práci.

---

<sup>14</sup> LINEK, Lukáš, Ondřej CÍSAŘ, Ivan PETRÚŠEK a Kateřina VRÁBLÍKOVÁ. *Občanství a politická participace v České republice* [online]. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2017 [cit. 2019-04-16]. Studie (Sociologické nakladatelství).

<sup>15</sup> TUČEK, Milan. *Zájem o politiku a názory na podílení se občanů na rozhodování – únor 2017* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 16. 3. 2017 [cit. 2019-04-16].

<sup>16</sup> ČERVENKA, Jan. *Důvěra ústavním institucím v únoru 2018* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 7. 3. 2018 [cit. 2019-04-16].

Při hledání podnětů pro naše vzdělávání v oblasti aktivního občanství využijí britské a skotské kurikulum tak, jak je vnímám podnětné pro naše vzdělávání. Časopis *The Economist* zveřejnil Demokratický index z roku 2018, který řadí demokracii Velké Británie mezi tzv. plnohodnotné demokracie. To znamená, že vedle občanských svobod a volebního práva je v jejich politické kultuře patrná snaha o rozkvět demokracie. Velká Británie se celkově umístila na 14. místě a za oblast politická *participace* dostala 8,33 bodů. Oproti tomu Česká republika se na svém 34. místě s 6,67 body řadí mezi demokracie s chybami, mezi něž patří právě *participace* neboli aktivní občanství. (The Economist Intelligence Unit Limited, 2019) Podle mého názoru lze právě v moderním britském a skotském kurikulu, tj. v kurikulech zemí s dlouhou demokratickou tradicí, najít podněty pro kurikulum české.

Člověk žijící v této době je vystaven velkému množství informací a ocitá se v různorodých situacích, což vyžaduje určité dovednosti (např. dovednost kriticky posuzovat informace, dovednost efektivně komunikovat s druhými). Vzdělávání rozvíjí kompetence, které umožňují naplňovat právo občana účastnit se různých společenských a politických aktivit a svými reakcemi, tj. činy, ovlivňovat společnost, v níž žije. Občanským kompetencím ve vztahu ke vzdělávání žáků 1. stupně se bude věnovat část této kapitoly.

### 3.1 Aktivní občanství

Pojem aktivní občanství je zaměnitelný s anglickým termínem *Citizenship*. V zahraničních moderně reformovaných kurikulech, které se tomuto tématu věnují delší dobu, je běžně vnímanou součástí pojmu *Citizenship* i aktivní přístup (Active Citizenship), tj. *participace*. Je tedy možné setkat se zde s oběma variantami. V českém prostředí dle mého názoru právě přídavné jméno „aktivní“ nejlépe vystihuje jeho účinnost a jasně tak ukazuje cíl, výstup, vzdělávání v této oblasti.

Britská nezisková organizace Young Citizens definuje aktivní občanství jako účast v občanské společnosti, komunitě a/nebo politickém životě, která je charakteristická vzájemným respektem, nenásilím a je v souladu s lidskými právy a demokracií. (Hoskins, 2006) Jak již bylo popsáno výše, toto jsou důležité znaky plnohodnotného demokratického státu.

To se snaží rozvíjet i Evropský hospodářský a sociální výbor (EESC). Pro země Evropské unie navrhuje novou strategii vzdělávání, v níž vyzývá členské státy k podpoře

aktivního občanství a základních hodnot EU.<sup>17</sup> Práce EESC vychází z principů participativní demokracie na základě dialogu mezi občany a rozhodovateli.

V dokumentu vydaného EESC v roce 2012 vnímají odborníci aktivní občanství jako odpovědnost za sebe sama i za celou komunitu (Trantina, 2012, s. 60) a jako to, co ovlivňuje rozhodnutí, která ovlivňují nás. (Hellam, 2012, s. 31)

Darmaninová, bývalá viceprezidentka EESC, zahrnuje do oblasti aktivního občanství účast ve volbách, poskytování darů, recyklaci a péči o životní prostředí, dobrovolnictví, vedení kampaní a v neposlední řadě vyučování a učení se. (Darmanin, 2012, s. 6)

Bývalý prezident EESC Staffan Nilsson zmiňuje důležitou funkci aktivního občanství. *„Je to tmel, který drží naši společnost dohromady. Demokracie bez něj nemůže správně fungovat, protože efektivní demokracie je více než účast u voleb.“<sup>18</sup>*

Podle Dany Štechové (2012, s. 58) je důležité uvědomovat si, že aktivním občanem se člověk nestává pouze udělením voličského hlasu jednou za čtyři roky. Takto pasivní společnost se vystavuje riziku omezování demokracie subjekty toužícími po moci.

Aktivním občanem je tedy ten, kdo se zajímá o své okolí a na události v něm reaguje s cílem zapojit se do nich a ovlivnit jejich průběh. Své počínání však vede s ohledem na ostatní členy komunity.

Podle výsledků výzkumu uvedených v úvodu této kapitoly je vidět, že s nižším věkem občanů klesá i jejich zájem o politiku. Proto, aby se jedinec dokázal a chtěl zapojit do dění v demokratické společnosti, je klíčové vzdělání.

V následující kapitole budou uvedeny a zdůvodněny praktické podněty a postupy o které se lze při výuce k aktivnímu občanství opřít.

### **3.2 Podněty pro výuku k aktivnímu občanství**

Mezinárodní studie občanské výchovy 8. ročníků z roku 2009 ukazuje, že pro školy v ČR je možné sledovat malou aktivitu žáků. Žáci celkově jsou málo ochotní jít v budoucnu k volbám - pouze 42% z nich má zájem o politický vývoj v zemi. V rámci školy jen 29% dětí otevřeně vyjadřuje svůj názor. (ICCS, 2010).

---

<sup>17</sup> New EU education strategy. EESC: European Economic and Social Committee [online]. 19. 10. 2017 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/new-eu-education-strategy>

<sup>18</sup> DARMANIN, Anna Marie. European Economic and Social Committee. *Active Citizenship: For a better European society*[online]. European Union, 2012, s. 4 [cit. 2019-04-12].

autoři metodiky Active Citizens uvádí výsledky dotazníkového šetření z roku 2012, které pořádal Člověk v tísni o. p. s. na českých středních školách – 80% středoškoláků si myslí, že nemají možnost ovlivnit řešení problémů na celostátní úrovni. Příčiny, proč se mladí aktivně nezapojují, uvádí autoři takto:

- Nemohou – škola by tedy žákům měla nabídnout možnosti pro získání potřebných dovedností.
  - Nechtějí – škola by měla žáky motivovat tím, že jim umožní získat první pozitivní zkušenosti.
  - Nikdo jim to nenabídnul – úkolem školy je zprostředkovat žákům kontakt s různými občanskými organizacemi, vnímat hlas žáků jako důležitý a zároveň být vzorem.
- (Endrštová a kol., 2014)

To jsou argumenty, které považuji za důležité pro zdůvodnění smyslu výuky k aktivnímu občanství. Uvedené výsledky ukazují, jak je důležité vést žáky k aktivitě už od nižších stupňů vzdělávání. Pokud žáci již od 1. stupně budou rozvíjet své dovednosti vztahující se k občanství, seznámí se s různými možnostmi participace a zažijí úspěch a pocit důležitosti, čímž bude podporovaná jejich vnitřní motivace pro další participaci.

Z výše uvedeného popisu aktivního občanství lze definovat cíl tohoto vzdělávání jako snahu vychovávat takové občany, kteří jsou všímaví ke svému okolí a jsou ochotni se svým jednáním zapojit do jeho chodu a to s respektem k právům a potřebám druhých lidí.

### **3.2.1 Kompetence aktivního občana**

V publikacích, které se zabývají vzděláváním k aktivnímu občanství, se odborníci shodují v tom, že je třeba vést výuku tak, aby byli žáci skutečně aktivní. To nejlépe shrnuje pojem *learning by doing*, který představil již Dewey v souvislosti s projektovou výukou.

*Learning by doing* v žácích zanechává hlubší a tím pádem trvalejší zážitky z daných situací (např. při řešení nějakého problému), než výuka založená na výkladu učitele. Zároveň podporuje vnitřní motivaci, protože situace, v nichž se žák nachází, se ho přímo dotýkají a jsou konkrétní, proto tedy lépe uchopitelné a srozumitelné. Během činnosti žáci diskutují, spolupracují a reflektují své jednání, čímž zdokonalují své kompetence potřebné k soužití v různých pracovních i osobních komunitách. (Gollob, Krapf, Weidinger, 2010)

Co je tedy potřeba u žáků rozvíjet, aby se z nich stávali aktivní občané?

K výchově aktivního, angažovaného a odpovědného občana pro multikulturní a rychle se rozvíjející svět navrhuje Rada Evropy Evropský referenční rámec pro demokratickou

kulturu<sup>19</sup>. Celkem 20 kompetencí je rozděleno do čtyř oblastí – Hodnoty, Postoje, Dovednosti a Znalosti a kritické porozumění. Každá oblast je detailně popsána a obsahuje výstupy ve třech úrovních – základní, středně pokročilé, pokročilé.

Díky těmto kompetencím by měli být žáci schopni porozumět výzvám, které před nimi stojí, být si vědomi důsledků svých činů a na základě toho se rozhodnout pro své další konání. (Council of Europe Education Department, 2018)

OECD nahlíží na kompetence jako na to, co „je více než vědomost a dovednost. Zahrnuje schopnost poradit si v různých situacích díky zapojení svých prostředků (dovedností a postojů) pro konkrétní kontext“<sup>20</sup>.

Hoskins pak definoval kompetenci k občanství, jako komplexní kombinaci vědomostí, dovedností, chápání, postojů a ochoty (motivovanosti), která vede k efektivní lidské činnosti ve specifických oblastech života a k uvědomování si smyslu identity jak osobní, tak globální. (2010, s. 122)

Tyto kompetence člověk rozvíjí v průběhu celého života skrze aktivní účast na dění ve společnosti, což znovu potvrzuje důležitost vzdělávání.

### 3.2.2 Škola rozvíjející aktivní občanství

Škola zaujímá velice důležitou pozici pro rozvoj občanské kompetence. K naplňování tohoto cíle by měla nabízet žákům vhodné prostředí jak k učení, tak k zážitkům samotným. Protivínský a Dokulilová (2012, s. 22) z organizace Občanské vzdělávání shrnují, které podmínky podporují vzdělávání k aktivnímu občanství:

- Školy záměrně podporují občanskou angažovanost u všech studentů, zejména u těch, kteří by se jinak nezapojovali.
- Studenti se mohou vyjadřovat k chodu školy.
- Studenti mají možnost pochopit, jak funguje jejich škola i celý vzdělávací systém.
- Školy na občanském vzdělávání spolupracují s komunitou i s lokálními institucemi.
- Učitelé mají přístup k profesnímu rozvoji v občanském vzdělávání a ke sdílení příkladů dobré praxe.
- Poslání rozvíjet občanství prostupuje celé kurikulum.

---

<sup>19</sup> Council of Europe Education Department. *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2* [online]. Council of Europe, 2018 [cit. 2019-04-14]. ISBN 978-92-871-8573-0. Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

<sup>20</sup> OECD. *The definition and selection of key competencies* [online]. 2005, s. 4 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Škola by tedy měla sama o sobě fungovat jako komunita, ve které mají její členové určitá práva a povinnosti. Obzvlášť na 1. stupni by pak učitel měl být jakýmsi modelem ideálního aktivního občana, aby žákům zprostředkoval konkrétní představu o aktivní participaci ve své komunitě. Toto pojetí občanského vzdělávání nazývají autoři metodiky programu Active Citizens *skrytým kurikulem*, nebo také kulturou školy. Podle nich se žáci učí nahlížet na školu jako jimi nevytvořený systém kriticky, klást otázky a podílet se na jejím chodu. (Endrštová a kol. 2014)

Inspiraci pro české prostředí lze čerpat i ze zahraničních moderně reformovaných kurikul, která již s aktivním občanstvím pracují a podporují rozvoj výše zmíněných kompetencí. K tomuto účelu jsem zvolila kurikula Anglie a Skotska.

aktivní občanství je součástí národního kurikula Anglie od roku 2002. V roce 2014 bylo kurikulum revidováno a jako samostatný předmět *občanství* byl zařazen do tzv. *stage 3* a *stage 4*, což odpovídá našemu 2. Stupni ZŠ. (Association for Citizenship Teaching, 2018) Pro úroveň 1 a 2, tj. prvního stupně není tento předmět zákonem vyžadovaný, školy se tedy mohou rozhodnout, zda ho zařadí nebo ne.

Pokud se pro zařazení předmětu do výuky 1. stupně školy rozhodnou, žáci už od 1. roku studia rozvíjí své dovednosti v oblasti emočního a sociálního rozvoje. Tím, že jsou bráni jako aktivní členové třídní a školní komunity získávají zkušenosti se zapojováním se do diskuze, poznávají důsledky svých činů a učí se respektu k odlišnostem. Cílem vzdělávání v dalších ročnících je rozvoj jejich osobnosti a morální odpovědnosti – to znamená, že začínají vnímat, jak jejich vlastní rozhodnutí mohou ovlivňovat nejen lokální, ale i státní a globální dění. (National curriculum in England, 2013)

Skotské kurikulum uvažuje o vzdělávání jako zprostředkování žákům rozvoj čtyř hlavních schopností tak, aby se stal úspěšným studentem, sebevědomou osobou, efektivním přispěvatelem do společnosti a odpovědným občanem. Princip aktivního občanství prostupuje všemi oblastmi rozvoje a vzdělávacími oblastmi, s důrazem na získávání zkušeností k soužití ve společnosti. Toto kurikulum ukazuje další způsob vzdělávání k občanství bez nutnosti samostatného předmětu nebo průřezového tématu.

Tento stručný přehled, jak s aktivním občanstvím pracuje anglické a skotské školství, ukazuje, že výchova k aktivnímu občanství může být implementována do celého vzdělávacího systému. Jako podnětné pro naše vzdělávání vidím hlavně to, že s aktivním občanstvím se žáci mohou seznamovat již od 1. roku vzdělávání, jako je tomu v Anglii.

Na skotském kurikulu bych podtrhla zejména to, jak je občanství bráno jako jeden z hlavních cílů vzdělávání a propustuje všemi vzdělávacími oblastmi.

Touto cestou je zajištěna podpora plnohodnotné demokracie, kterou se právě Velká Británie dle Demokratického indexu (The Economist, 2018) vyznačuje.

Chystané změny pro RVP ZV, uvedené v předchozí kapitole, v porovnání se zmíněnými zahraničními kurikuly ukazují, že zahraniční trendy v oblasti vzdělávání k aktivnímu občanství pronikají i do českého prostředí.

### 3.2.3 Podpora učitelů

Výše uvedené principy vzdělávání k aktivnímu občanství – *learning by doing*, společná diskuze, participace žáků na školním dění - vyžadují proměnu postojů učitele, to znamená, že by měl učitel akcentovat konstruktivistický přístup výuky. Pokud by byl učitel v pozici nositele pravdy a žákům by, byť v dobrém úmyslu, předkládal své hodnoty a názory jako jediné správné, bránil by jim ve vytváření vlastních úsudků. Do budoucna by z nich tak vytvořil jedince nekriticky vzhlízející k autoritám, což může vést k ohrožení demokracie ve společnosti.

Vzdělávání k aktivnímu občanství však vyžaduje od učitelů specifické kompetence, tzn. v rámci profesního rozvoje je důležité další vzdělávání a zároveň sledovat české i zahraniční aktuality kolem této problematiky.

Za základní literaturu pro každého učitele, který chce svou výuku obohatit o výchovu k aktivnímu občanství, bych označila příručku: *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům*<sup>21</sup>, kterou vydalo Centrum občanského vzdělávání. autoři navrhuje 15 kompetencí ve čtyřech skupinách, jejichž rozvojem může učitel vést výuku (výchovu) k aktivnímu, demokratickému, občanství (VDO) efektivně a sebevědomě. Každá skupina obsahuje konkrétní činnosti a podněty k zamýšlení. Zároveň umožňují učiteli adaptovat je pro potřeby žáků i své.

V současné době je také možné sledovat organizace, které zpřístupňují novinky z Evropské unie i pro české prostředí. Díky nim vychází příručky pro učitele i metodiky s konkrétními plány aktivit do výuky.

---

<sup>21</sup> BRETT, Peter, Pascale MOMPOINT-GAILLARD a Maria Helena SALEMA. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům: rámec pro rozvoj kompetencí* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2017-11-27]. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/cb3e7e5c7581e2deecd41041572c190c705c213c\\_uploaded\\_cov2012-coe\\_jak\\_mohou\\_vsichni\\_ucitele.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/cb3e7e5c7581e2deecd41041572c190c705c213c_uploaded_cov2012-coe_jak_mohou_vsichni_ucitele.pdf)



Významnými českými organizacemi jsou:

- Active Citizens<sup>22</sup> - Projekt realizován společnostmi British Council a Člověk v tísni o. p. s. Metodika je vytvořena pro střední školy.
- Centrum občanského vzdělávání<sup>23</sup> - Cílem centra je podpora koncepčního rozvoje občanského vzdělávání v ČR. Vydalo několik příruček a metodik pro vzdělávání k aktivnímu občanství (vychází z Oddělení vzdělávání k demokratickému občanství a lidským právům Rady Evropy) a nabízí kurzy pro další vzdělávání učitelů.
- CEDU – Centrum pro demokratické učení, o. p. s.<sup>24</sup> - Poskytuje systémovou podporu občanského vzdělávání v ČR. Pomáhá školám s vytvořením školního parlamentu, což je účinný nástroj pro zprostředkování zkušeností s demokratickým systémem a zapojení žáků jako aktivních členů komunity.

Internetové stránky těchto organizací bych doporučila navštívit všem učitelům, které téma aktivního občanství zajímá a rádi by ho implementovali do své třídy či školy. Nicméně učitelé 1. stupně musí počítat s nutnou adaptací aktivit pro svou cílovou skupinu. Metodika určená přímo pro 1. stupeň zatím nebyla vytvořena.

Zavádění aktivního občanství do českého vzdělávacího systému bude na jedné straně vyžadovat jasné vymezení charakteristik aktivního občanství a na základě toho pak popsat jednotlivé kompetence, na druhé straně bude nutné vzdělávání učitelů – dle mého názoru by měli získat povědomí o problematice občanství v naší společnosti i o specifiku vzdělávání žáků k aktivnímu občanství. Díky výše uvedeným českým i zahraničním materiálům a publikacím se učitelům může dostávat podpory a inspirace již nyní. Výsledkem této náročné cesty vzdělávání by pak měla být větší míra participace, která bude pomáhat stírat rozdíly a nepochopení i budovat solidaritu mezi bohatými a chudými, slabými a silnými, lidmi z odlišných sociálních zázemí a mezi různými generacemi.<sup>25</sup> To vidím jako přínos pro vývoj celé společnosti.

---

<sup>22</sup> <http://www.activecitizens.cz/>

<sup>23</sup> <http://www.obcanskevzdelavani.eu>

<sup>24</sup> <http://www.cedu.cz>

<sup>25</sup> DARMANIN, Anna Marie. European Economic and Social Committee. *active Citizenship: For a better European society*[online]. European Union, 2012, s. 9 [cit. 2019-04-12].

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bude věnovaná přípravě a realizaci projektu vztahujícího se k průřezovému tématu *Výchova k demokratickému občanství*. Následující kapitoly, zabývající se přípravou projektu, jsou organizovány podle jednotlivých fází projektového vyučování tak, jak byly popsány v teoretické části – tj. příprava projektu, plánování, realizace, prezentace a hodnocení.

Cílem této projektové výuky je uvědomění si sebe sama jako aktivního občana a člena komunity, který je všímavý ke svému okolí a vlastním přičiněním může ovlivňovat místo, v němž žije. Díky práci s různými informačními zdroji je podporován rozvoj kritického myšlení a přemýšlení v souvislostech. Zvolenou organizací práce žáci prohlubují své dovednosti pracovat ve skupině.

## 4 PŘÍPRAVA PROJEKTU

### 4.1 Přípravná fáze

#### 4.1.1 Popis a cíle projektu

Při vytváření svého projektu jsem se inspirovala metodikou Projektu Občan (Project Citizen) z roku 1997/1998 a dokumentem Active Citizen Global Toolkit, který vytvořil British Council.

Projekt Občan (Project Citizen) byl vydán Centrem pro výchovu k občanství v Los Angeles a do českého prostředí byl uveden ve školním roce 1997 / 1998. Jedná se o pracovní sešit pro výchovu k aktivnímu občanství ve vyšších stupních vzdělávání, jejímž cílem je „přispět ke znalostem žáků, posílit jejich dovednosti a prohloubit jejich porozumění společné práci pro zlepšení naší společnosti.“<sup>26</sup> Příručka nabízí žákům volnost ve výběru tématu, zároveň je velmi jasně strukturovaná a nabízí konkrétní aktivity a způsoby práce krok za krokem. Výstupem Projektu Občan je portfolio dokumentující zvolenou problematiku.

Active Citizen Global Toolkit je metodikou k programu Active Citizen (aktivní Občan), který se věnuje problematice interkulturního dialogu a společenské odpovědnosti. Tvůrci programu reagují na současná sociální témata, jako je cestování, migrace, technologie a sociální síť jako jeden z jevů globalizace.

---

<sup>26</sup> QUIGLEY, C. N., M. S. BR ANSON a D. E. SMITH. *Projekt Občan: Pracovní sešit*. 4. Praha: Středisko výzkumu a inovací kurikul a, 1998, s. 2.

*Vize programu je svět, kde je lidem umožněno angažovat se mírumilovně a efektivně s ostatními v udržitelném prostředí jejich komunit. (Active Citizens Global Toolkit 2017-18, s. 8.)*

Metodika obsahuje plány šesti modulů. Ty se zabývají různými tématy, jejich představením s formulovanými cíli a popisem konkrétních aktivit. Dále zde jsou praktické návrhy pro plánování projektu a reflexi účastníků i vedoucích projektu. Program Active Citizen je připraven pro práci s dospělými účastníky, ale po alteraci může být využit i v nižších stupních vzdělávacích institucí. Pro svůj projekt jsem využila konkrétní aktivity popisované níže a inspirovala jsem se pracovními listy pro reflexi žáků i svou.

Projekt se bude týkat aktivního občanství a jeho rozvoje v rámci školy. Tuto komunitu jsem zvolila z toho důvodu, že ne všechny děti bydlí ve stejné obci (případně části obce), a proto by mohly vzniknout potíže při výběru tématu. Protože okolí bydliště žáků jsou odlišná a mohou se potýkat s různorodými problémy, důležitý princip projektového vyučování, tj. podpora vnitřní motivace díky smysluplnosti a blízkého vztahu dětí k tématu, by tak nemusel být naplněn.

Jsem si také vědoma toho, že pro žáky bude snazší seznámit se s projektovou výukou pomocí tématu, které je jim všem blízké, a denně se v něm pohybují.

Vzdělávací cíle projektu odpovídají podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů všem úrovním:

- Znalost – Žáci se seznamují s informacemi týkajícími se tématu, kterému se chtějí ve vztahu ke své komunitě, tj. škole, věnovat.
- Porozumění – Žáci při prezentaci konečného produktu shrnou, co se o zvoleném tématu dozvěděli a jakým způsobem získali informace od zvolených zdrojů.
- Aplikace - Žáci z vybraných zdrojů vyberou důležité informace, uspořádají je a použijí pro doplnění příčin a návrhů řešení zvoleného problému.
- Analýza – Žáci během realizace skupinové práce třídí informace získané z přidělených informačních zdrojů a na závěr porovnají svůj vývoj znalostí a dovedností.
- Syntéza – Žáci sestaví seznam kritérií a pravidel pro práci na projektu a jeho vyhodnocení. Vytvoří společné portfolio z jednotlivých částí, kterými se zabývaly pracovní skupiny.

- Hodnocení – Žáci dávají získané informace o vybraném tématu do souvislostí, hodnotí práci skupinovou i individuální a navrhnou doporučení pro vylepšení práce. Žáci vyhodnotí výsledky práce a navrhnou, jak ve své práci pokračovat.

V oblasti afektivních cílů jsem využila taxonomii B. Niemierka, kterou uvádí Kalhous a kol. (2002, s. 285). Tyto kategorie jsou upraveny pro potřeby učitelů.

#### I. úroveň

- Účast na činnosti – žák přijímá činnost danou učitelem, ale nepouští se do ní sám od sebe
- Podjímání se činnosti – žák je angažovaný a sám zahájí činnost, ale jeho jednání je ještě málo upevněné

#### II. úroveň

- Naladění k činnosti – žák má trvalou vnitřní potřebu činnost vykonávat
- Systém činnosti – jednání žáka je možné považovat za rysy jeho osobnosti

Tato projektová výuka cílí především na první úroveň. Očekávám, že díky možnosti zvolit své téma, budou žáci angažovaní a činnost budou sami zahajovat.

Protože mám formulované cíle, kterých chci s žáky dosáhnout, volím tu cestu, kdy já jako učitel nemám konkrétní představu o výsledném produktu. Právě v tom bych žákům ráda nechala možnost volby a diskuze o tom, jakou dají své práci podobu.

V návaznosti na teorii, konkrétně typologii, je tento projekt:

- *Střednědobý* - projekt by měl být realizován během čtrnácti dnů. Počet projektových dní bude záviset především na tom, kolik volných hodin třídní učitelka poskytne.
- *Konstruktivní* – jeho cílem je dosáhnout nějaké změny.
- *Velký* – řeší se téma vztahující se k celé škole.
- *Vázaný i volný* – otázkami budu podněcovat žáky ke zvolení vhodných zdrojů. Zároveň očekávám, že některé zdroje budu muset navrhnout já jako učitel.
- Kombinace *spontánního* a *umělého* projektu – já jako učitel přináším impulz ke vzniku projektu, ale žáci volí jeho téma a zaměření sami.
- Vázaný na průřezové téma RVP ZV – *Výchova demokratického občana*

Během projektového vyučování bude využívána jak skupinová, tak individuální práce. Pro tuto činnost je nutné předem rozvíjet dovednosti diskuze – vhodně argumentovat a naslouchat. Zároveň je potřeba, aby žáci byli zvyklí na práci ve skupinách a řídili se jejími zásadami,

např. být součástí týmu a podílet se na činnosti v něm, vzájemný respekt, mít odpovědnost sám za sebe i za celou skupinu. Uvědomuji si, že tyto dovednosti si bude nutné společně s žáky připomenout před samotnou prací na projektu v podobě pravidel práce a v kritériích, podle nichž se bude práce vyvíjet a hodnotit.

Zúčastní se ho žáci 4. a v ZŠ Angel, případně další osoby z této základní školy. Očekávám, že žáci budou potřebovat i spolupráci s vedením školy, proto mu obsah a cíl projektu představím ještě před samotným provedením. Rozhodnutí o účastnících nechávám na žácích – ti by měli být vhodnými otázkami a podněty vyučujícího směřování k uvědomění si, kdo jim může pomoci s řešením jejich problému.

#### **4.1.2 Přínos projektu**

Při promýšlení projektu jsem si odpověděla na otázky týkající se smysluplnosti práce pro žáky, které navrhuji v teoretické části.

- *Jaká témata budou pro žáky asi zajímavá?*

Protože třídu a školu celkově znám jen krátce, nevím, co mohou žáci vidět jako problém. Očekávám, že se objeví témata týkající se užívání mobilních telefonů a způsobů trávení přestávek. Protože na škole funguje žákovský parlament, lze očekávat, že žáci navrhnou téma, které je aktuální pro celou školu a které budou chtít pomocí projektu vyřešit.

- *Které kompetence budou při práci na projektu rozvíjeny?*

Vycházím z kompetencí formulovaných v RVP ZV (2017) a přizpůsobuji je plánovanému projektu.

- Kompetence k učení

Žák vyhledává a třídí informace z vybraných zdrojů. Získané informace uvádí do souvislostí a propojuje je s vlastními poznatky získanými v různých vzdělávacích oblastech. Výsledky kriticky posuzuje a vybírá z nich takové informace, které využije při další práci. Poznává smysl učení, zhodnotí výsledky své práce a diskutuje o nich.

- Kompetence k řešení problémů

Žák vnímá nejružnější problémové situace ve škole, přemýšlí o příčinách vzniku problému a hledá způsoby řešení. Svá rozhodnutí dokáže obhájit a přebírá za ně zodpovědnost.

- Kompetence komunikativní

Žák během společné diskuze i práce ve skupině naslouchá spolužákům, vhodně na ně reaguje a přináší argumenty pro své názory.

- Kompetence sociální a personální

Žák spolupracuje ve skupině, společně s ostatními žáky a učitelem vytváří pravidla pro práci a kritéria hodnocení práce. Přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu. Respektuje dohodnutá pravidla.

- Kompetence občanské

Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je si vědom svých práv a povinností ve škole.

- Kompetence pracovní

Žák efektivně využívá materiály vlastní i připravené učitelem, dodržuje dohodnutá pravidla, plní své povinnosti. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti z hlediska kvality, funkčnosti a významu ve vztahu k řešenému problému.

○ *V čem pro ně bude zkušenost s projektem přínosná?*

Žáci se budou zamýšlet nad tím, co by ve své škole chtěli změnit a budou společně hledat způsoby, jak daný problém vyřešit. Díky práci na projektu poznají sebe jako aktivního občana, který svým konáním může ovlivnit společnost, ve které žije.

○ *Co se prací na projektu budou učit?*

Žáci budou rozvíjet svou práci ve skupině a argumentaci při diskuzi. Zároveň budou pracovat s různými zdroji a informace budou vyhodnocovat a přivádět ke společnému závěru.

### 4.1.3 Materiály

Pro jednotlivé fáze projektového vyučování jsem připravila pracovní listy, které žákům pomohou směřovat k dosažení výsledků a cíle. Během realizace projektu očekávám, že žáci navrhnou, z jakých zdrojů mohou čerpat – rozhovory s učiteli a žáky ze školního parlamentu, internetové stránky, rozhovor v rodině a s vedením školy. Očekávám ale, že zdroje se mohou lišit podle zvoleného tématu.

Zároveň jsem vytvořila reflektivní list pro sebe jako vyučujícího (viz příloha č. 1), který vychází z návrhu kontrolního listu navrženého pro program Active Citizen (2017, s. 40). Reflektivní list si vyplním po každé projektové aktivitě a projektovém dni.

## 4.2 Plánování podoby projektu

V této části se budu snažit o co největší samostatnost žáků, čímž chci podporovat jejich vnitřní motivaci pro práci na projektu. Pokud nastane situace, která bude vyžadovat pomoc ode mě jako vyučujícího, budu volit takové otázky a podněty, kterými žáky nasměruji k jejich vlastnímu rozhodnutí. Uvědomuji si, že míra mé pomoci bude záležet na předchozích zkušenostech žáků s tímto způsobem práce a že to ode mě bude vyžadovat velkou míru flexibility a empatie.

V následujících podkapitolách popisuji projektové vyučování v krocích tak, jak budou řazeny během jeho realizace.

### 4.2.1 Volba tématu

Téma projektu budou vybírat žáci společně. Nejprve žákům rozdám pracovní list, nad kterým se každý individuálně zamyslí a naladí se tak na danou problematiku. Následující den bude probíhat burza nápadů, kdy každý žák navrhne téma, kterému by se chtěl věnovat – všechny nápady se zapíší na tabuli. Tuto variantu jsem upřednostnila před metodou brainstormingu, protože se domnívám, že s dostatkem času budou mít žáci větší možnost zamyslet se nad životem ve škole a díky tomu vznikne více návrhů témat. Během dne, kdy budou představeny návrhy žáků, proběhne samotné zvolení tématu. Očekávám, že společnou diskuzí a hlasováním ponecháme nejprve maximálně pět témat. O těch budou žáci rozhodovat hlasováním – každý bude mít možnost přidělit dva hlasy (dvě kuličky vhodí k tématům, která jsou pro něj důležitá). Následně vyhodnotíme, který problém dostal nejvíce hlasů. Možná problematická situace může nastat v případě, kdy více témat bude mít stejný počet hlasů. V takovém případě společnou diskuzí promyslíme výhody a nevýhody daných návrhů a uskutečníme nové hlasování pouze s jedním hlasem.

Po rozhodnutí, kterým tématem se projekt bude zabývat, žáci nejprve sami zhodnotí, na kolik vědí, jak daný problém řešit. K tomu využijí aktivitu z programu Active Citizen (2017, s. 50). Na velkém papíru bude připravený **terč** (viz příloha č. 3), který bude vyjadřovat míru informovanosti o tom, jak daný problém může žák vyřešit – ví, na koho se obrátit apod. Každý žák označí barevným fixem bod, který odpovídá jejich povědomí. Důležité je tento terč zachovat do závěrečné části projektu, aby mohlo dojít k prozkoumání vývoje žáků.

Následující aktivita se nazývá **Strom problému** (viz příloha č. 4). Na velkém archu papíru bude nakreslený strom, jehož kmen nese název problému, kořeny značí příčiny vzniku problému a větve návrhy řešení. Žáci samostatně píší na malé papírky dvě příčiny a dva návrhy řešení, poté je přilepí na strom. Pokud by byla samostatná práce moc náročná, budou žáci pracovat ve dvojicích. Následně proběhne společné sdílení všech nápadů a diskuze nad nimi.

Po obou aktivitách může dojít ke zjištění, že žáci o tématu vědí málo a bude tedy potřeba, aby získali teoretické povědomí o daném tématu. V tom případě budeme diskutovat vhodné zdroje, kde lze získat potřebné informace. Předpokládám, že budou navrhnuty tyto zdroje – školní řád, rozhovor s učitelem a zástupcem ředitele (příp. ředitelem), rozhovor s jinými žáky (např. ze školního parlamentu), internetové zdroje, internetové stránky jiných škol, rozhovor v rodině. Na základě vybraných zdrojů, využijí aktivitu z příručky Active Citizen – **Power walk** (2017, s. 134). Žáci si vylosují role a zvedají se podle toho, zda výpověď učitele jejich roli odpovídá. Výpovědi jsem vytvořila tak, aby seděly na prostředí školy a žáci si díky nim uvědomili, kdo je součástí této komunity a jak v ní funguje. Důležitou součástí této aktivity je také diskuze a zdůvodňování, proč žáci zareagovali právě tak.

Zde vypisují návrhy výpovědí, ale uvědomují si, že se během realizace mohou proměnit podle potřeb a reakcí žáků.

*Cítím se tu bezpečně. Chodím do školy rád. Můžu vyjádřit svůj názor. Můžu tu něco změnit. Nesu následky za své činy. Řídím se pravidly. Můžu někomu pomoci. Musím poslouchat. Můj názor je důležitý. Školní řád je pro mě důležitý. Potřebuji pomoci, abych něco změnil.*



Na základě vybraného tématu proběhne diskuze nad podobou výsledného produktu. Předpokládám, že žáci budou mít různé návrhy. V takovém případě budou žáci znovu rozmýšlet výhody a nevýhody jednotlivých podob a následně hlasováním vyberou jednu možnost stejným způsobem, jakým probíhalo vybírání tématu projektu.

Tuto variantu jsem zvolila proto, aby v žácích byla podporovaná vnitřní motivace. K návrhům žáků bude přistupováno s respektem, každý návrh bude zaznamenaný. Tím by měl být navozen pocit důležitosti, díky čemuž žáci snadněji přijmou odpovědnosti za svou práci.

#### **4.2.2 Kritéria pro hodnocení práce**

Ve fázi plánování je důležité dohodnout kritéria pro hodnocení práce samotné i výsledného produktu. Aby se s pravidly a kritérii žáci více ztotožnili a dařilo se jim podle nich pracovat, budou je vyvozovat společnou diskuzí. Já jako učitel budu v roli moderátora diskuze, kterou budu řídit vhodnými otázkami. Kritéria budu během diskuze zapisovat na viditelné místo, aby byla žákům na očích během celého projektového vyučování. V průběhu práce se na ně budeme moci odkazovat, a vyhodnocovat tak průběžně, jakým způsobem a kam projekt směřuje. Předpokládám, že žáci budou přistupovat k práci vážně, když budou vědět, podle kterých kritérií bude hodnocena.

#### **4.2.3 Příprava na skupinovou práci**

Jak již bylo zmíněno, před výběrem tématu žáci dostanou pracovní list, jehož cílem je naladit žáky na předmět zájmu projektu (viz příloha č. 2). Na stejném pracovním listě si budou žáci uvědomovat své dovednosti a hodnotit, v jaké míře je ovládají. Současně se budou zamýšlet nad svými silnými stránkami, kterými mohou přispět ke skupinové práci (např. zapisování, vytvoření rozhovoru, výpisky z četby apod.). Následující den proběhne diskuze nad úkolem jednotlivých pracovních skupin a na základě toho žáci vyvodí, do jaké skupiny se kdo hodí.

Uvědomuji si, že takové rozdělení do skupin je náročné na organizaci a může se stát, že žáci nebudou na tento způsob práce zvyklí a bude to pro ně tedy příliš složité. V takovém případě rozdělím žáky do skupin sama podle jejich vypracovaných listů a svůj výběr jim zdůvodním.

Stejně jako v Projektu Občan, bude se každá skupina zabývat jedním zdrojem. Zdroje vhodné pro tento projekt jsou: školní řád, rozhovor s ředitelem, rozhovor s rodiči, rozhovor s lidmi ze školního parlamentu, internetové stránky školy nebo školy jiné. Je ovšem možné, že vzhledem ke zvolenému tématu se budou zdroje od těchto zmíněných lišit.

Už samotným rozdělováním do skupin vyplývají jednotlivé role členů skupin. Ty je potřeba jasně pojmenovat a popsat náplň jejich práce. Díky tomu budou mít žáci konkrétní představu, co je cílem a čím jsou pro skupinu důležití.

Pro podpoření vnitřní motivace budu i v tomto případě jen moderovat diskuzi tak, aby žáci sami vyvodili jméno rolí i jejich funkce.

Úkol žáků ve skupinách bude shromažďovat a vyhodnocovat informace ze zdrojů zvolených v předchozí fázi. V této části se budu já jako učitel nacházet v roli poradce a pozorovatele. Budu sledovat práci jednotlivců i skupin a směřovat jejich práci k cíli. Dále budu sledovat časové rozvržení jednotlivých kroků, které je popsáno v plánu projektového vyučování.

#### **4.2.4 Výstup projektu**

Podobu prezentace výsledného produktu navrhnu žáci podle zvoleného tématu. Současně s podobou je potřeba diskutovat i to, komu bude výstup projektu představován a co vše bude jeho součástí. Společně se také budeme zamýšlet, k čemu bude výsledný produkt sloužit i po jeho vytvoření (např. informace budou k nahlédnutí pro ostatní žáky školy).

Dalším důležitým bodem je tvorba seznamu kritérií pro hodnocení výsledného produktu. Využívám některá kritéria z Projektu Občan (viz příloha č. 5), především kvůli ověřovacím otázkám, ale předpokládám, že názvy kritérií i samotného produktu mohou žáci pojmenovávat odlišně.

### **4.3 Plánování závěrečného hodnocení**

Při závěrečném hodnocení se znovu vrátíme k zapsaným kritériím, které žáci sestavili na začátku projektového vyučování. Hodnocení projektu se skládá ze tří částí – společné hodnocení, sebehodnocení, reflexe učitele.

V závěru práce proběhne společná diskuze jak nad výsledným produktem, tak nad procesem vzniku. Nejprve si žáci zformulují, co se jim jako skupině na produktu povedlo, tzn., udělí ocenění. Stejně tak navrhnu doporučení pro zlepšení – zde se budu snažit nabádat je k co nejkonkrétnějšímu popisu. Po tomto samostatném zhodnocení bude následovat sdílení v pracovní skupině a poté s ostatními spolužáky. Každý žák tak bude mít prostor vyjádřit svůj názor.

Po vyhodnocení výsledného produktu se žáci stejným způsobem vyjádří k práci ve skupině, tj. k procesu činnosti.

Během této části hodnocení bude znovu využit terč, na který žáci vyznačovali, jak se posunuli v povědomí o tom, jakým způsobem problém řešit. Jinou barvou každý vyznačí, jak se v tématu orientuje po skončení projektu. Následně společně porovnáme, zda proběhl nějaký posun. Pokud ano, otázkami budu žáky navádět k přemýšlení o tom, díky čemu se jim dařilo. Pokud změna na terči nebude znát, budou žáci navrhopvat, co by jim mohlo pomoci dostat se blíž ke středu terče.

Pro žáky je vytvořen sebehodnotící pracovní list podobný tomu, který dostali na začátku projektové práce (viz příloha č. 6). Po samostatné práci, kdy žáci vyplní pracovní list, bude následovat sdílení vedené otázkami – *Za co jste se ocenili? Na čem byste potřebovali pracovat? Co jste se projektem naučili? Zakroužkovali jste jiná čísla, než na začátku? Proč ano/ne?*

Součástí hodnocení projektu je i reflexe učitele. Během realizace projektu budu vyplňovat reflektivní list, který je založen na výše popsanych aktivitách. Zároveň zde vyhodnotím, zda se podařilo naplnit plán, nebo ne. Pokud ne, popíšu možné příčiny a navrhu alterace, které by mohly pomoci naplnit cíl efektivněji.

## 5 REALIZACE PROJEKTU

Plán aktivit projektového vyučování.

DATUM	AKTIVITA	ČAS	CÍL AKTIVITY
14. 3. 2019	Představení projektu	10 min	Žák se seznámí s cílem a obsahem projektového vyučování.
	Rozdání individuálního PL		Žák zhodnotí své dovednosti a přínos pro skupinovou práci.
15. 3.	Výběr tématu	10 min	Žák navrhne téma, které je pro ně důležité.
	Hlasování	10 min	Žák přidělí svůj hlas 2 návrhům.
	Terč	5 min	Žák zhodnotí, na kolik by byl schopen problém řešit.
	Strom problému	15 min	Žák vyhodnotí příčiny problému a navrhne možnost řešení.
	Výběr zdrojů	5 min	Žák navrhne zdroje informací.
18. 3.	Hra na role	10 min	Žák empaticky zhodnotí, zda je pro jeho roli výpověď pravdivá nebo ne.
	Výběr výsledného produktu	5 min	Žák navrhne podobu výsledného produktu a diskutuje nad ostatními možnostmi.
	Tvorba kritérií	5 min	Žák navrhne kritéria pro hodnocení práce a výsledného produktu.
	Rozdělení do skupin a přidělení rolí pro skupinovou práci + přiřazení zdrojů skupinám	10 min	Žák podle svých dovedností a silných stránek navrhne, do které skupiny se zařadí.
Po – St 18. – 21. 3.	Práce se zdroji	45 min	Žák ve skupině shromažďuje a vyhodnocuje informace o problému.
Čt 21. /22. 3.	Tvorba portfolia	10 – 15 min	Žák ve skupině třídí získané informace a vytváří část portfolia. Celá třída skládá z částí společné portfolio.
Pá 22. 3.	Prezentace	15 min	Žák za skupinu představí svou část portfolia.
	Společné hodnocení + terč + strom problému	15 min	Žáci hodnotí práci a portfolio podle kritérií. Znovu zaznamená do terče, na kolik ví, jak problém řešit. Na základě porovnání značek na terči navrhne, co by mu pomohlo dostat se do středu. Žák doplní příčiny a řešení do stromu problému.
	Sebehodnocení	10 min	Žák individuálně zhodnotí svou práci a posun.

## 5.1 Reflexe prvních projektových dní

Žáky jsem seznámila s cílem projektu a popsala jsem jim, co vše je čeká. Následně si žáci rozdali individuální listy k zamyšlení a již během toho byly slyšet návrhy témat. Následující den všichni donesli vyplněný list (výběr z nich uvádím v příloze č. 7) a v burze nápadů se tak sešla spousta návrhů. Nejvíce se vyskytovala témata týkající se organizace výuky (delší přestávky, více výletů, méně domácích úkolů, kratší vyučování) a školní jídelny (lepší jídlo, čistší příbory a tácy). V momentě, kdy ve třídě tato témata zazněla, vstoupila do debaty i paní třídní učitelka. Vysvětlila dětem, že výuka se upravovat nedá a domácí úkoly zadává podle (ne)zvládnuté práce v hodině. Zároveň nám také sdělila, že by bylo dobré vyhnout se školní jídelně, protože situace kolem ní se řeší už několik let a začíná to být velice citlivé téma. Některé odpovědi byly zaměřené na atmosféru třídy – „*Některé děti dělají naschvály.*“ (Amálie), „*Některé děti hrozně křičí.*“ (Ester), „*Občas jsou tu spory a několik dětí neposlouchá, když jim někdo řekne stop!*“ (Mája). To paní učitelka vzala jako inspiraci k aktivitám do třídnických hodin, proto jsem žáky pobídla, aby vybrali témata týkající se celé školy. Dva žáci neměli žádné návrhy, jeden z nich to okomentoval takto: „*Nic, líbí se mi všechno, co v té třídě je.*“ (František).

Po této diskuzi zůstala 3 témata – *více míst ke hře, nepořádek na WC a barevnější škola*. Žáci k nim během přestávky přidělovali po dvou hlasech. Výsledek hlasování byl jednoznačný.



Obrázek č. 1 – Volba tématu

Žáci tedy zvolili téma Barevnější škola, jehož cílem je podle nich změnit prostředí školy tak, aby bylo veselejší a barevnější a aby mříže na oknech nepůsobily negativně.

Následovala aktivita **Terč**. Dala jsem žákům tyto instrukce: „Zamysli se, jestli víš, jak bys náš problém s barevnější školou řešil – pokud víš, na koho se obrátit, a co můžeš udělat ty sám, udělej červený puntík do středu terče. Pokud zatím vůbec netušíš, jak takovou věc řešit, udělej puntík do největšího kruhu terče.“ aktivity se účastnili všichni žáci ochotně a bylo vidět, že se nad úkolem zamýšlí (viz. Obrázek č. 11)

Většina dětí vyhodnotila, že částečně ví, jak by se problém mohl řešit, ale je potřeba se o celé problematice dozvědět víc. Žáky jsem seznámila s cílem aktivity – „K terči se vrátíme na konci projektu a budeme zkoumat, zda se můžeme posunout ještě blíž ke středu.“

To, že už na začátku projektového vyučování o problému žáci přemýšleli, dokazuje i zaplněný **Strom problému**.



Obrázek č. 2 – Strom problému

Kořeny stromu představují příčiny, které žáky vedou k potřebě zabývat se problémem *Barevná škola*. Na větve žáci lepili papírky s konkrétními návrhy, jak by si představovali výsledek a co pro to oni sami mohou udělat.

Zde uvádím všechny návrhy (uvádím jich zde méně, než je počet lístků, protože některé se opakovaly).

- *zajít za paní ředitelkou*
- *měla by se vymalovat*
- *chci, aby byla modrobílá*
- *dekorovat mříže*
- *vezmu štětec a namaluji ji*
- *vyrobiť nějaké anděly na ozdobu (pozn. anděl je ve znaku školy)*
- *koupit barvu na mříže*
- *založit asociaci „Barevná škola“, kde by se vybíraly peníze na vzhled školy*
- *koupit spreje a nastříkat alespoň část, kde se chodí (jako venku na školním hřišti)*

Během lepení jsem mohla pozorovat, jak se žáci zajímají o lístky ostatních - společně si je pročítali a diskutovali o nich.

Po společné diskuzi, kdy jsme četli a vysvětlovali nejasné lístky, vyplynuly některé zdroje pro další práci. Plynule jsem žáky otázkami podněcovala k objevení dalších míst a lidí, které mohou využít pro řešení problému. Nakonec jsme se shodli na těchto zdrojích: paní ředitelka, třídní učitelka, školní parlament, ostatní žáci školy, město - starosta, rodina.

## **5.2 Reflexe druhého projektového dne**

Během druhého projektového dne jsme si s žáky připomněli, které zdroje budou pro řešení problému využívat. Následně si každý vylosoval jednu z výše uvedených rolí (do nich jsem přidala roli žáka 4. A. Během mých výpovědí měli žáci vyhodnotit, zda se s ní ve své roli ztotožňují a to ukázali postavením vedle lavice. Pokud někdo zůstal sedět, diskutovali jsme, proč to tak zvolil a co si o tom myslí ostatní.

Pro žáky bylo cílem aktivity využít empatii a vžít se do role různých členů komunity, která jim je blízká, a uvědomit si tak, jak v ní konkrétní role funguje. Mým cílem bylo pozorovat, jak žáci dané subjekty komunity vnímají a jaké mají představy o jejich právech a povinnostech. Díky této aktivitě jsem si uvědomila, že sebe, tj. žáky 4. ročníku, vnímají jako ne moc důležité aktéry s malými právy. To byl pro mě důležitý moment, na kterém jsem se rozhodla postavit závěrečné vyhodnocení práce na projektu.





*Obrázek č. 3 – Hra na role*

Po této aktivitě jsem žákům představila náplň jejich skupinové práce: *Každá skupina se bude zabývat jedním zdrojem, na kterém jsme se dohodli. Dostane k němu návodné otázky, které bude řešit a odpovědi zaznamenávat na list papíru.*

Před samotným rozdělením do skupin jsme společně promýšleli, jakým způsobem dáme získané informace do výsledného produktu. Hlasováním žáci zvolili dvě varianty – portfolio a plakát s logem pro ostatní děti. Rozhodla jsem se tyto varianty nechat otevřené a k výběru výsledku se vrátit později po uplynutí části práce.

Protože jsou žáci zvyklí pracovat ve skupinách a tvoření kritérií pro hodnocení práce jsem si s nimi v předchozích týdnech několikrát vyzkoušela, byla kritéria pro práci na projektu sepsána poměrně rychle.

- *Každý má svou roli*
- *Respektujeme se*
- *Spolupracujeme*
- *Hlasujeme, pokud se nemůžeme dohodnout*

Kvůli nedostatku času jsem se je rozhodla zapsat sama, ale uvědomuji si, že pro lepší ztotožnění se s nimi by bylo vhodnější nechat zapisovat žáky.



Po domluvě pravidel a kritérií pro skupinovou práci proběhlo rozřazování žáků do pracovních skupin. Plánovala jsem žáky rozřadit podle jejich vyhodnocených silných stránek, nad kterými se zamýšleli v úvodním sebehodnoticím listě. Tato činnost byla pro žáky ale příliš obtížná. Již při čtení listů bylo patrné, že na práci s tímto typem sebehodnocení nejsou zvyklí. Proto jsem od původního plánu upustila a rozhodla jsem se pro losování. Tím jsem se vyhnula tomu, že by se tvořily skupinky podle kamarádů a že by případně někdo zůstal vyloučen.

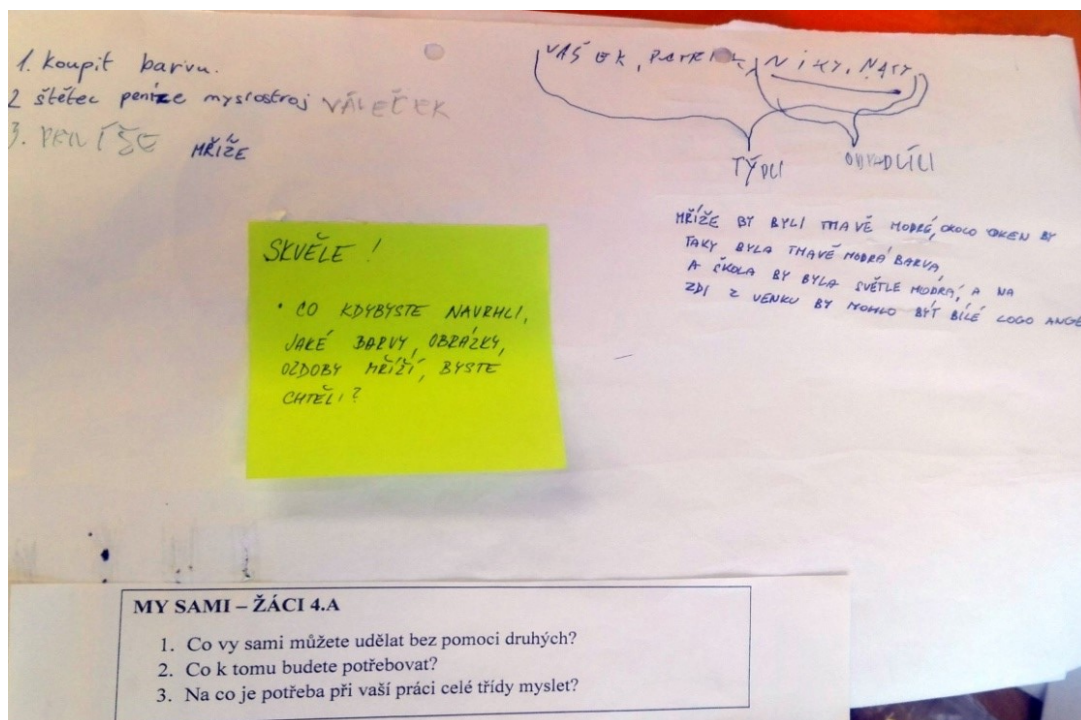
Žáci si stejně tak losovali zdroj, kterým se jejich skupina měla zabývat.

### 5.3 Reflexe skupinové práce

Protože pro žáky byla práce na projektu novou zkušeností, jejich náplň práce ve skupině jsem řídila já. Každý tým měl připravený prázdný list papíru a lístek s otázkami (viz příloha č. 8), které jim měly ukázat, o čem je třeba diskutovat, co vše se má promyslet a zjistit. Své návrhy a získané informace zapisovali. Po každém splněním úseku jsem si vypracované listy s řešeními vybrala a pročítala. Na základě toho jsem žákům vytvořila nový vzkaz, kterým na svou práci navázali. Protože týmy měly různě časově i obsahově náročné úkoly, uvedu zde stručný popis náplně práce každé skupiny zvlášť.

#### 5.3.1 Skupina „My sami – žáci 4. A“

Tato skupina se zamýšlela nad tím, co každý sám za sebe, případně jako kolektiv třídy 4. a, může udělat pro vyřešení zvoleného problému. Žáci poměrně brzy oznámili, že mají splněno – *koupit barvu, váleče, mříže* (pozn. ozdobit) Po společném sdílení s nimi jsem ale zjistila, že si spíš nevedí rady a potřebují víc návodů k diskuzi. Proto jsem je znovu vrátila k otázkám, více jsem je zkonkretizovala a chvíli jsem u nich zůstala jako pozorovatel a poradce. Během dalších dní žáci pracovali na návrzích, jak by podle nich škola měla vypadat. Výsledek jejich promýšlení otázek: „*Mříže by byly tmavě modré, okolo oken by taky byla tmavě modrá barva a škola by byla světle modrá a na zdi zvenku by mohlo být bílé logo ANGEL.*“ Žáci se silně inspirovali modrým školním logem s andělem.



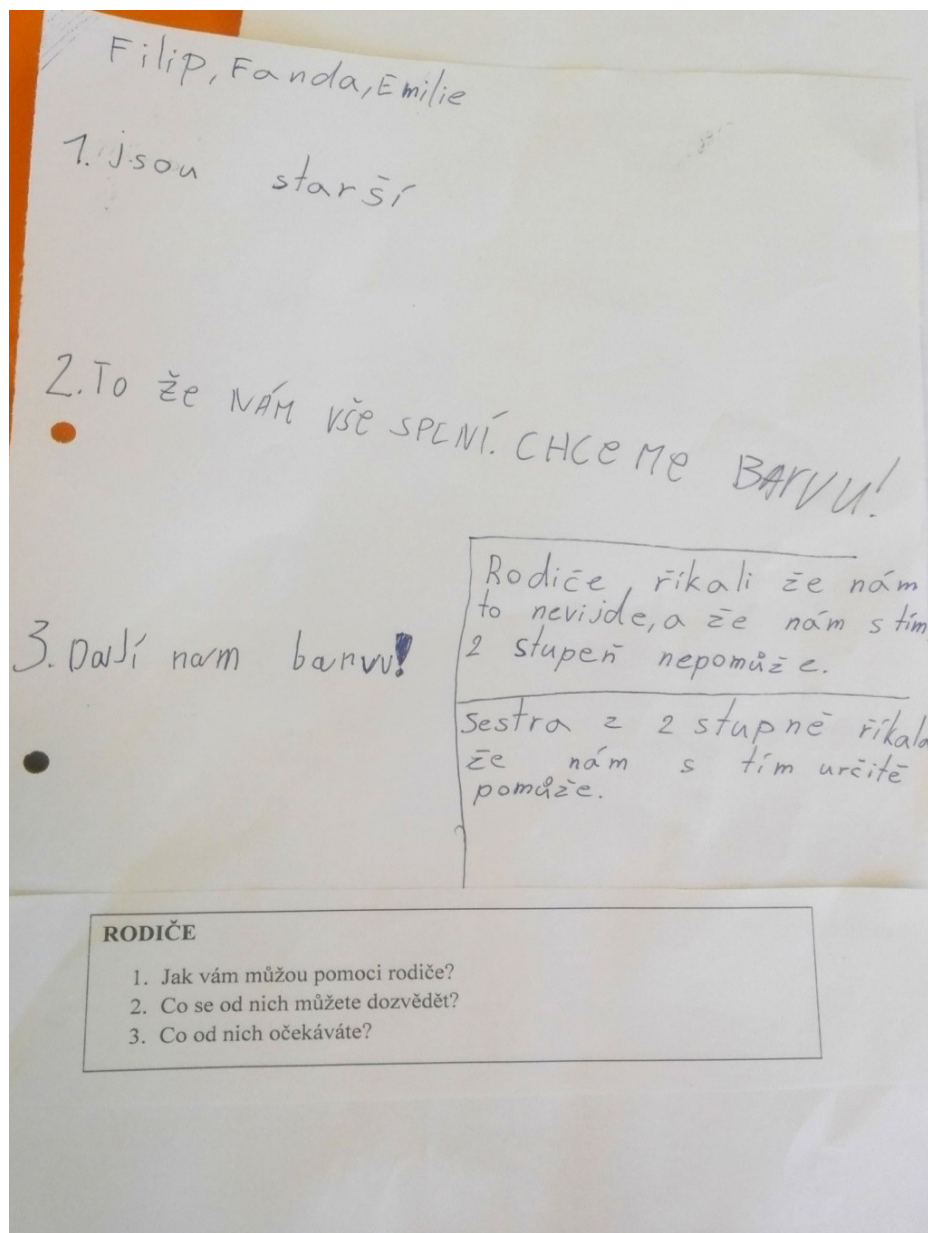
Obrázek č. 4 – Práce skupiny „My sami – žáci 4 A“

### 5.3.2 Skupina „Rodiče“

Úkolem této skupiny bylo představit projekt rodičům a zjistit, jak by se mohli k žákům připojit. Během prvního projektového dne se žáci shodli na tom, že by jim rodina mohla pomoci s obstaráním barev. To měli ověřit diskuzí s rodiči. Bohužel odpovědi nebyly takové, jaké jsme očekávali – „Rodiče říkali, že nám to nevijde, a že nám s tím 2. stupeň nepomůže. Sestra z 2. stupně říkala, že nám s tím určitě pomůže.“ Z odpovědí lze vidět, že jsou rodiče této skupiny k projektu skeptičtí. Soudím, že jejich odpovědi mohly být ovlivněné předchozími zkušenostmi s různými událostmi ve škole.

Vzhledem k tomu, že ani opakovaně rodiče nejevili velký zájem žáky podpořit, spojila jsem tuto skupinu s výše zmíněnou. Zpětně si uvědomuji, že by mohlo pomoci vytvořit jednotnou podobu, kterou rodičům děti představí. Díky tomu by bylo jasnější, které informace se k rodičům dostaly.

Na výstupu práce této skupiny je vidět, že někteří do diskuze zapojili celou rodinu – sourozence.

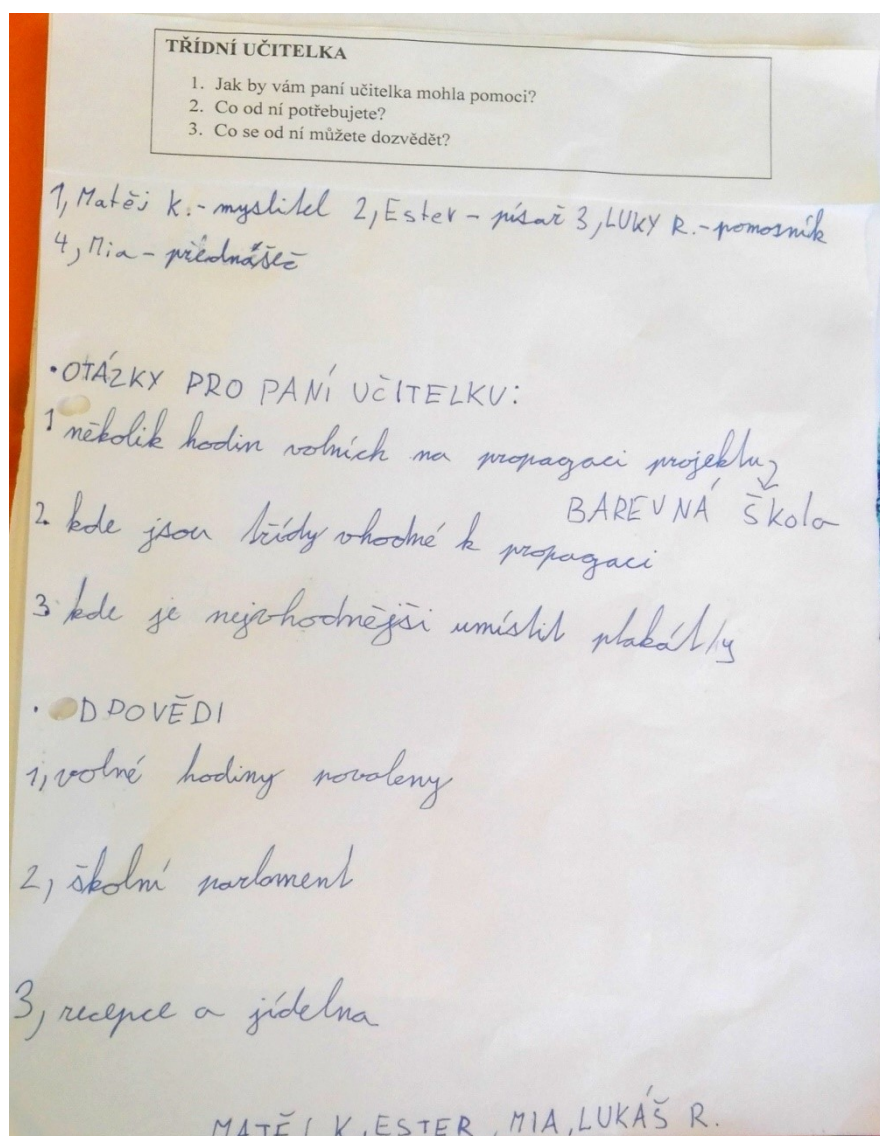


Obrázek č. 5 – Práce skupiny „Rodiče“

### 5.3.3 Skupina „Třídní učitelka“

Skupina ke komunikaci s paní třídní učitelkou přistupovala velice zodpovědně, jak je možné vidět i ze zápisu práce. Nejprve žáci prodiskutovali všechny otázky, ujasnili si, na co se paní učitelky zeptají, a poté jsem mohla sledovat, jak si společně nacvičují celý rozhovor.

Otázky pro paní učitelku: „1. Několik hodin volných na propagaci projektu Barevná škola. 2. Kde jsou třídy vhodné k propagaci. 3. Kde je nejvhodnější umístit plakáty.“ V průběhu dalších dní konzultaci uskutečnili a odpovědi zapsali – „1. Volné hodiny povoleny. 2. Školní parlament. 3. recepce a jídelna.“



Obrázek č. 6 – Práce skupiny „Třídní učitelka“

Díky rychlé a efektivní práci mohla tato skupina postoupit s prací dál a spojit se s ostatními žáky při vytváření plakátů a podpisového archu (viz přílohy 9). Jejich umístění na recepci žáci sami vyjednali s třídní učitelkou i paní z recepce a výstavu uskutečnili.

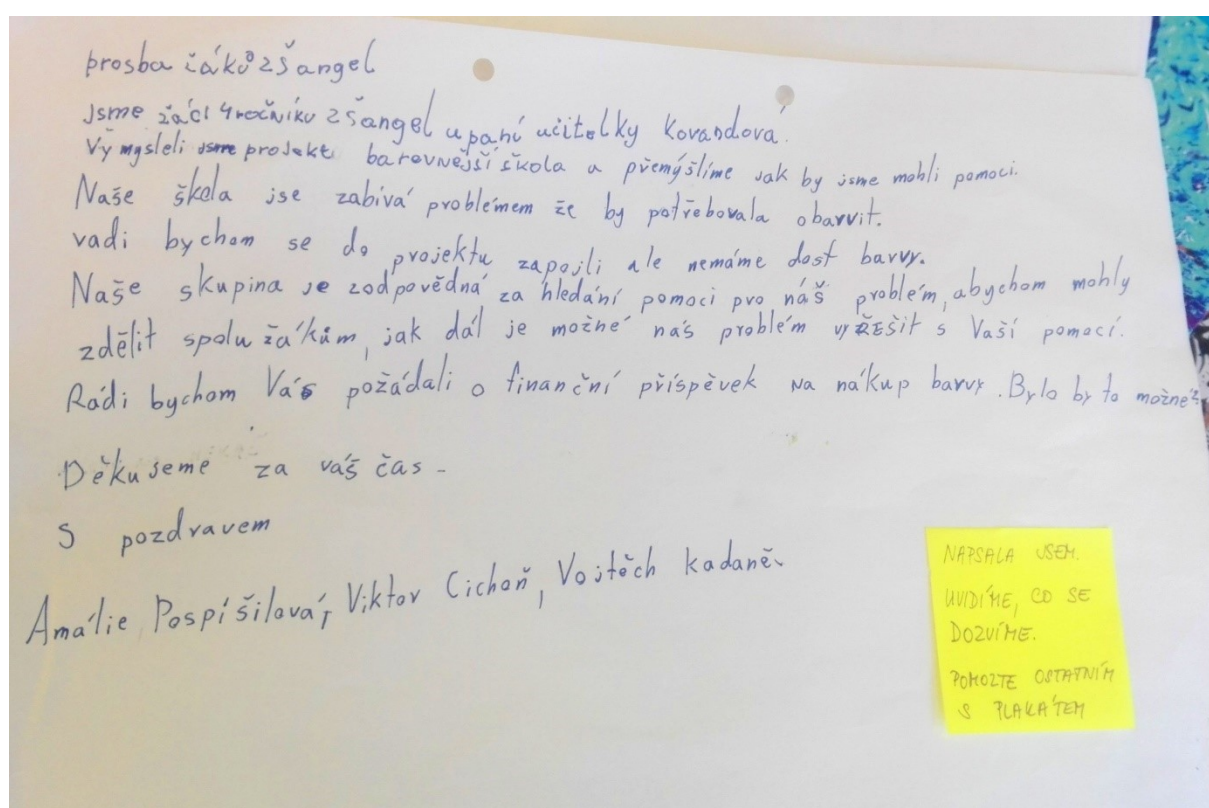
V dalších dnech po vystavení za mnou žáci několikrát denně chodili a nadšeně oznamovali, kolik lidí se již podepsalo a že viděli, jak si jejich práci někdo prohlíží.

#### 5.3.4 Skupina „Městská část – odbor školství“

Tato skupina nejprve promýšlela, s čím a jakým způsobem jim městská část může pomoci. Práce byla pro skupinu těžko uchopitelná, což mohlo být způsobeno složením skupiny a nedostatečně konkrétními otázkami. To pro mě znamenalo poskytnout skupině více svého času a řídit jejich diskuzi. Díky tomu více spolupracovali a neodbíhali od tématu. Společně jsme nakonec popsali, s čím konkrétně městská část může pomoci a co od ní



chceme zjistit – zda je možné získat finanční příspěvek. Žáci sami navrhli, že se s představiteli městské části spojí e-mailem. Tento návrh vnímám velice pozitivně. Žáci tím ukázali, že mají povědomí o tom, jakým způsobem se oni jako občané mohou spojit s lidmi, kteří spravují jejich komunitu. Následující den jsem pro žáky připravila vzorový e-mail (viz příloha 10), podle kterého měli za úkol sepsat jejich vlastní dopis týkající se problematiky *Barevná škola*. Zvolila jsem tento způsob, protože jako žáci 4. ročníku nemají ještě zkušenosti s psaním formálních dopisů a bylo by tedy v tuto chvíli zbytečně složité učit je nejprve všechny náležitosti a formulace. I během této činnosti žáci potřebovali větší dopomoc, aby v e-mailu bylo vše důležité a správně napsané.

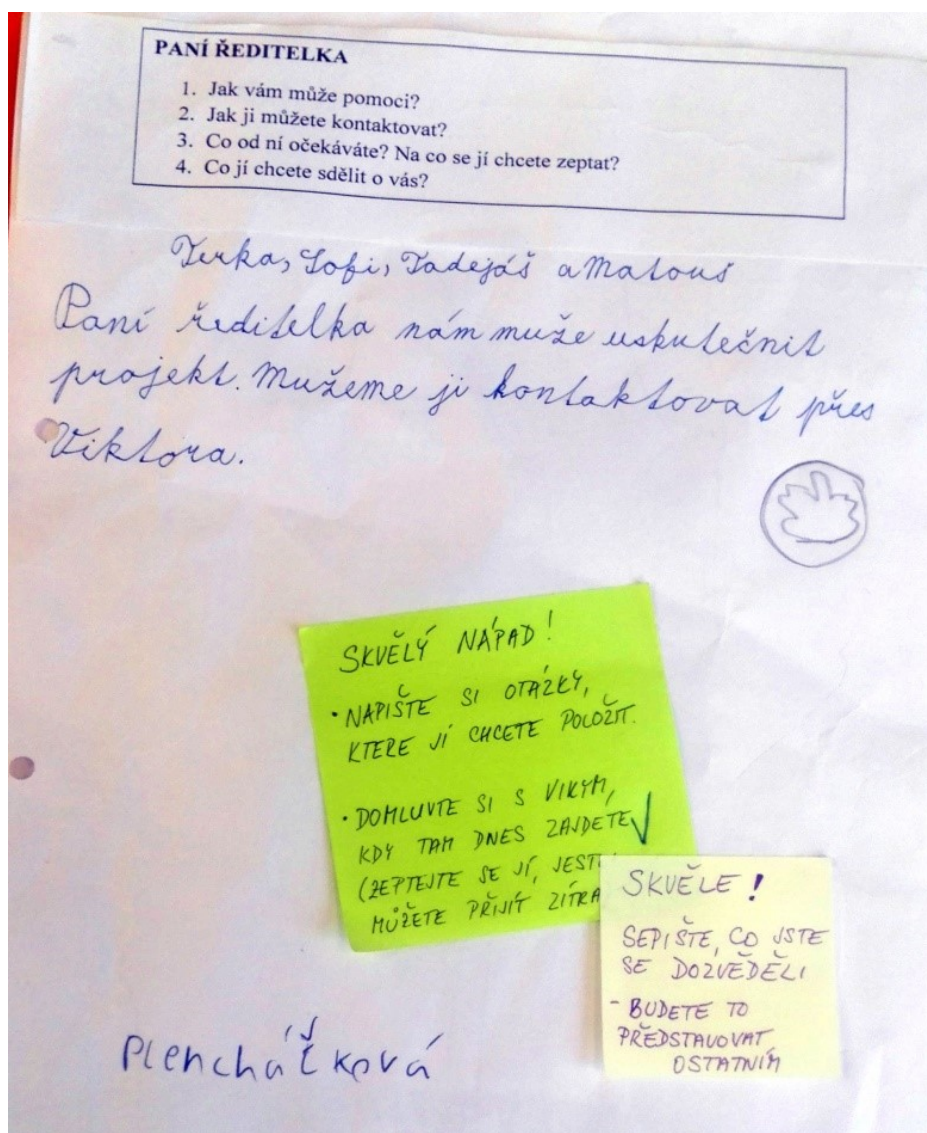


Obrázek č. 7 – E-mail odboru školství městské části Praha 12

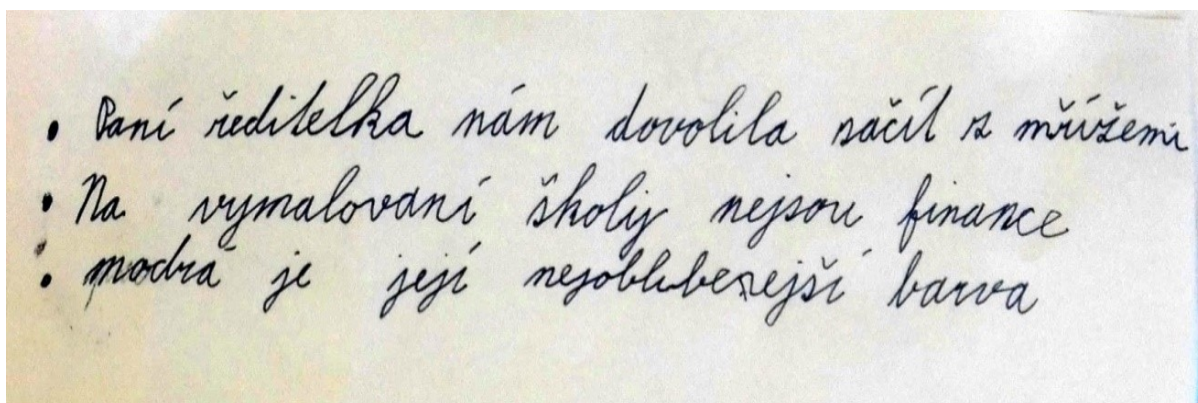
Toto znění e-mailu jsem za žáky přepsala a odeslala vedoucí odboru školství městské části Prahy 12, zatím bez odezvy. Pokud odpověď přijde, žákům jim sdělím prostřednictvím paní třídní učitelky. Zprávu jsem psala za žáky z toho důvodu, že jim nebyl umožněn přístup k počítači.

### 5.3.5 Skupina „Paní ředitelka“

Nejprve skupina promýšlela, s čím jim vedení školy může pomoci a jakým způsobem bude nejlepší se spojit. S vedením jsem před realizací projektu svůj záměr projednala, proto nebyl pro žáky problém s paní ředitelkou spolupracovat. Plánovala jsem poskytnout žákům vzorový e-mail (stejně jako předchozí zmíněné skupině), kterým by si nejprve dohodli termín schůzky. Od této činnosti jsem ale upustila, protože žáci sami přišli s návrhem, že se za paní ředitelkou vydají osobně a pokud na ně nebude mít čas hned, domluví si termín dalšího setkání. Ke schůzce přistupovali velice zodpovědně, několikrát mě žádali o zhlédnutí nácviku rozhovoru. Po diskuzi s vedením měli žáci za úkol sepsat, na čem se dohodli a jak se k jejich problému paní ředitelka staví.



Obrázek č. 8 – Práce skupiny „Paní ředitelka“



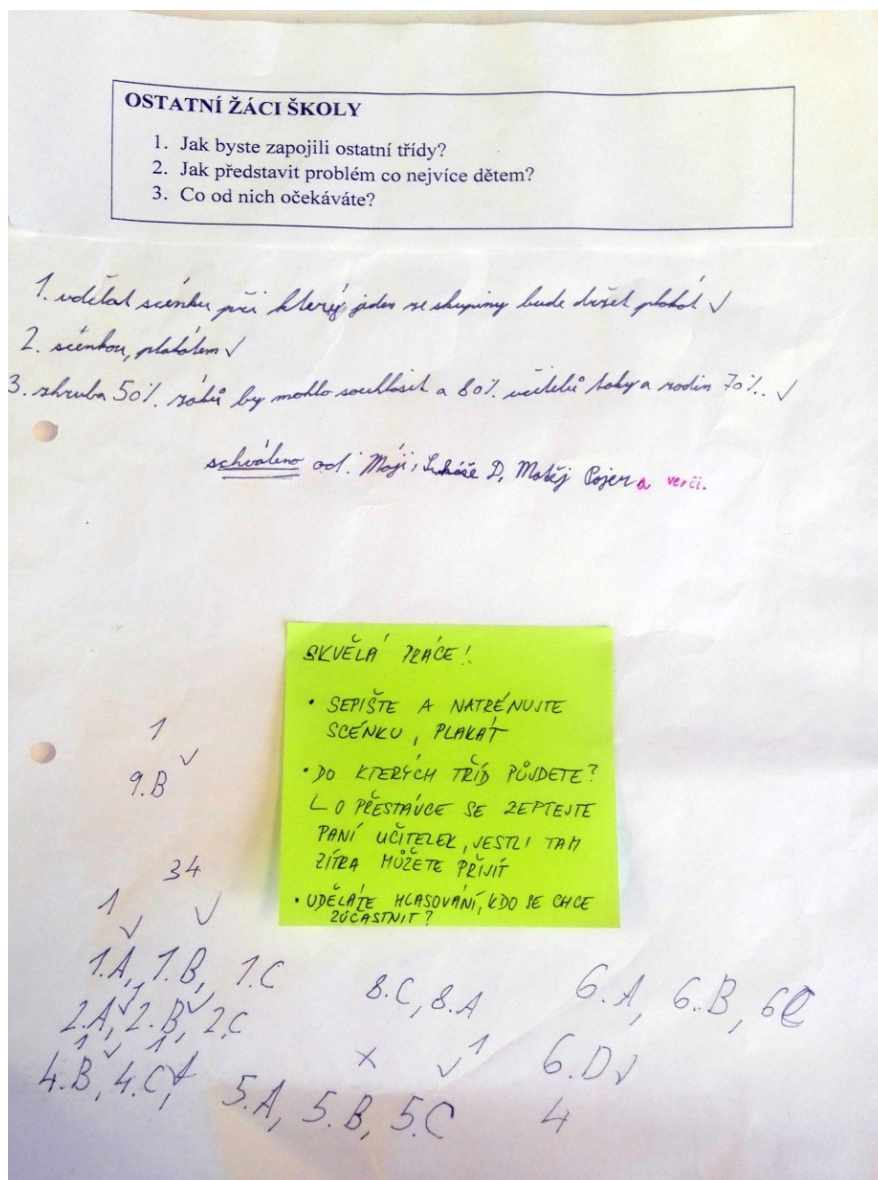
Obrázek č. 9 – Odpovědi paní ředitelky

### 5.3.6 Skupina „Ostatní žáci“

Úkolem skupiny bylo zpočátku hledání možností, jak se ostatní žáci školy mohou zapojit, co od nich očekávají a v neposlední řadě měla promýšlet, jakým způsobem rozšíří povědomí o projektu *Barevná škola* mezi co nejvíce tříd. Žáci od samého začátku projevovali zájem představit projekt scénkou. Po společné diskuzi se celá třída dohodla na vytvoření plakátu (jak je uvedeno výše) a tato skupina si vzala na starost prezentaci scénkou. Během projektových dní byli do práce natolik ponořeni, že každou přestávku trávili obcházením tříd prvního i druhého stupně, aby si s třídními učiteli domluvili, kdy mohou se scénkou zavítat mezi žáky. Několikrát denně mi ukazovali, kolik tříd jejich návštěvu schválilo a s vážností mi ukazovali nácvik scénky. V předposlední den našeho setkání uskutečnili žáci návštěvy ostatních tříd. Měla jsem možnost vidět, jak byli schopni se uvést, vše zahrát podle plánu a sdělit, kde zájemci najdou potřebné informace. Během jejich práce jsem tedy fungovala jen jako pozorovatel.

Odpovědi na otázky – „1. udělat scénku při který jeden ze skupiny bude držet plakát. 2. scénkou, plakátem. 3. zhruba 50% žáků by mohlo souhlasit a 80% učitelů taky a rodin 70%.





Obrázek č. 10 – Práce skupiny „Ostatní žáci“

## 5.4 Závěrečný projektový den

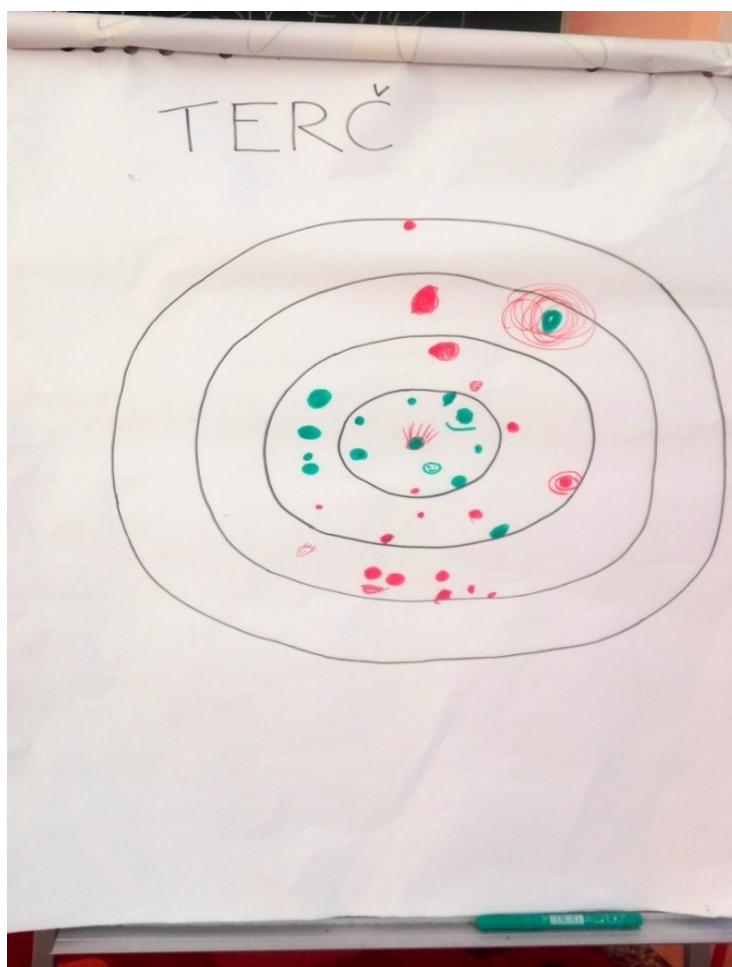
Během posledního společného projektového dne každá skupina představila ostatním, na čem pracovala a čeho dosáhla. Prezentace probíhala s odkazem na kritéria práce stanovená na začátku projektového vyučování. Skupiny hodnotily jak výsledek (to, co bylo jejich úkolem), tak spolupráci. Po každém vystoupení jsem od žáků převzala všechny materiály a vložila je do složek. Žáci si tuto podobu vybrali sami na začátku dne – soudím, že jsou na takový typ portfolia zvyklí, protože je využívají i běžně ve výuce.

Bohužel načasování závěru projektové práce nebylo příliš šťastné. Na tuto práci jsme měli vyhrazenou poslední hodinu pátečního vyučování a na pozornosti žáků to bylo znát.



Proto jsem se rozhodla diskuzi neprodlužovat dalšími otázkami, které jsem plánovala, a obrátila jsem pozornost žáků k terči.

Stejně jako první den, měli i teď zhodnotit, jak si jsou jisti svou pozicí v komunitě ve vztahu k řešení problému – tzn., nakolik vědí, jak by problém mohli řešit sami za sebe, na koho se obrátit s prosbou o radu a pomoc. Nyní však vyznačovali pozici na terči jinou, zelenou, barvou.



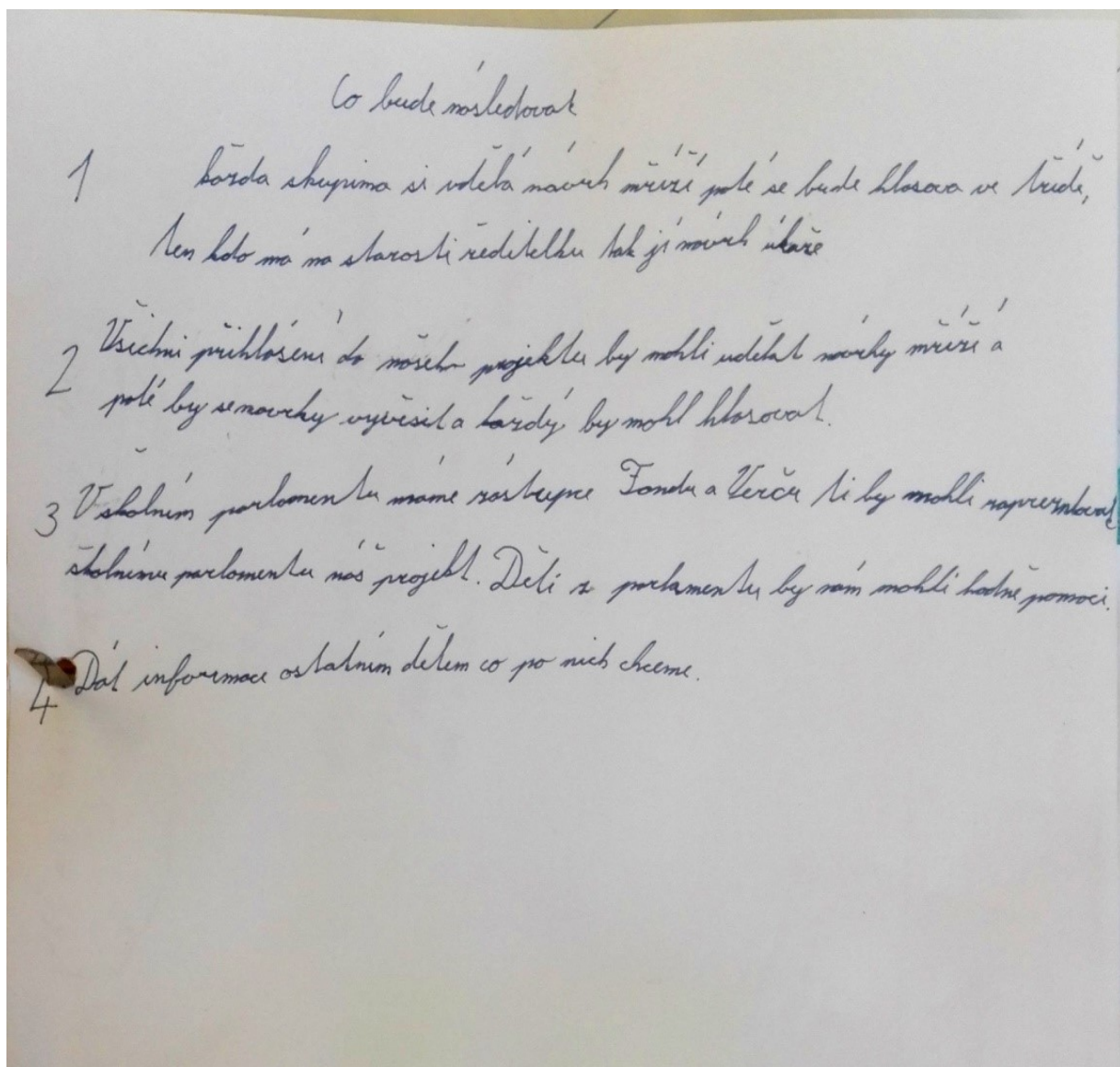
*Obrázek č. 11 – Porovnání před projektovou prací (červená) a po ní (zelená)*

Většina dětí k vyznačování bodu na terč přistupovala zodpovědně, měla jsem možnost pozorovat, jak u vyznačování diskutují a sledují, jestli se jejich tečka posunula. Celkově je patrné, že i když společná projektová práce netrvala příliš dlouho, určitý vývoj přinesla. Při diskuzi nad terčem jsem žákům připomněla, jak velká část z nich na začátku týdne vnímala roli žáka jako nedůležitého člena školní komunity. Na otázku: „*Co vám tedy pomohlo, abyste viděli, že i vy máte moc něco změnit*“, odpovídali žáci konkrétně podle toho, jaká byla jejich práce ve skupině. Velký dojem na ně udělala ochota paní ředitelky pomoci jim najít vhodné řešení. Stejně tak často zmiňovali, že zvládli během týdne informovat velké množství dětí a spojit tak celou školu dohromady.

Z této diskuze jsme se plynule přesunuli k návrhům, jak by bylo dál vhodné pokračovat. Během sdílení nápadů se jedna žákyně sama přihlásila o roli zapisovatele. Já jsem se tedy stala opět pouze pozorovatelem a moderátorem diskuze, se vším ostatním si žáci poradili sami.

Paní třídní učitelku projekt zaujal a rozhodla se na něm s dětmi pracovat dlouhodobě. Zde vypisují nejbližší úkoly, které žáky čekají:

- Seznámit s projektem další třídy.
- Na vrátnici k plakátům napsat jasné informace, jak konkrétně se zájemci z jiných tříd mohou zapojit.
- Prezentovat projekt Barevná škola během schůze školního parlamentu.



Obrázek č. 12 – Co bude následovat

### 5.4.1 Závěrečná sebehodnocení žáků

Poslední činností závěrečného projektového dne bylo individuální sebehodnocení (výběr z nich viz příloha č. 11). Každý žák vyplnil pracovní list, ve kterém porovnával svůj posun v dovednostech pro skupinovou práci a měl možnost vyjádřit se k tomu, co se mu dařilo a vracel se k tomu, na čem by chtěl ještě pracovat.

Během společné diskuze při hodnocení práce několik žáků zhodnotilo, že jim projekt pomohl zlepšovat se v dovednostech pro skupinovou práci. Abych si toto tvrzení ověřila, porovnála jsem závěrečná sebehodnocení žáků s jejich listem z počátku projektové práce, kdy byla v obou případech hodnocena míra zvládnutí spolupráce a umění ustoupit. Uvádím zde pouze porovnání těch dětí, které mi odevzdaly oba listy a dané otázky zodpověděly. Jsem si také vědoma toho, že odpovědi mohly být ovlivňovány momentálním emočním rozpoložením a zkušenostmi s tímto typem sebereflexe.

Dovednost	Vyšší míra zvládnutí	Stejná úroveň	Nižší míra zvládnutí
Spolupracovat ve skupině	5 žáků	8 žáků	0 žáků
Umět ustoupit	5 žáků	6 žáků	2 žáci

Z přehledu lze vidět, že u některých žáků pravděpodobně došlo k pozitivnímu vývoji dovedností pro skupinovou práci, ale více žáků nezaznamenalo posun. Dva žáci uvedli nižší míru zvládnutí dovednosti *umět ustoupit*. Tyto odpovědi chápu tak, že žáci při práci ve skupině objevili, co jim dělá potíže.

V následující tabulce uvádím četnost konkrétních odpovědí v rámci ocenění za práci a doporučení.

Ocenění	Doporučení	Bez odpovědi
10x	4x	8x

Zde je vidět, že velká část žáků je schopna ocenit svou práci a konkrétně popsat, co se dařilo. Naopak uvědomit si své slabiny a navrhnout cestu pro zlepšení práce bylo pro většinu snadné. Předpokládám, že žáci nemají zkušenosti s touto sebereflexí a bylo by tedy potřeba se jí věnovat v průběhu celého vyučování.

Sebehodnoticí list obsahoval pole: *Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a?*

Uvádím zde dvě odpovědi dětí, které vnímám jako významné pro tuto práci.

1. „*V jednání s významnými osobami (ředitelka)*“ (Tadeáš)

Při práci na projektu, konkrétně ve skupině „Paní ředitelka“, jsem měla možnost pozorovat, jak Tadeáš k úkolu přistupuje velice zodpovědně, s vážností a nadšením. Se skupinou sepsal otázky pro paní ředitelku a ze své vlastní vůle mě přišel požádat, abych se podívala na jejich připravený rozhovor a okomentovala ho. Během přestávek vyjednal čas schůzky s paní ředitelkou a během hovoru s ní mluvil vážně, věcně a s formulacemi tak, jak si předem se skupinou nacvičil. Odpovědi paní ředitelky spolu s ostatními zformuloval a v závěrečný je srozumitelně sdělil ostatním spolužákům. Pozorováním Tadeáše jsem si uvědomila, jak v praxi vypadá vnitřní motivace, která plyne z projektu navrženého dětmi.

2. „*Naučila jsem se, že nic není zadarmo.*“ (Mája)

Stejně jako u Tadeáše, i během pozorování Máji jsem viděla, jak je do práce zapálená, vidí v ní smysl a chce udělat vše, co je v jejích silách, aby projekt posunula blíž k úspěšnému výsledku. Mája ve skupině „Ostatní žáci“ spolu s dalšími členy sepsala seznam tříd, ve kterých by předvedla scénku propagující jejich projekt. Každou přestávku sama bez vyzvání obcházela třídy, aby si s třídními učiteli dohodla vhodný čas pro návštěvu se scénkou. Právě během volných chvilí za mnou docházela a diskutovala, jaký další úkol si může vzít na starost (např. podpisový arch pro žáky dobrovolníky).

Díky těmto žákům (a dalším) jsem mohla v praxi vnímat přínos projektu tak, jak je teoreticky popisován. Ověřila jsem si, že projekt, který přichází od dětí, a je tedy jejich *podnikem* (Vrána, 1938), opravdu vede k vnitřní touze na něm pracovat a nést odpovědnost za proces vzniku a výsledek. Zároveň vyžaduje od pedagoga schopnost odklonit se od plánu (viz příloha č. 12) a reagovat tak na aktuální rozpoložení třídy, což z hlediska profesního rozvoje vnímám také jako přínos.

## ZÁVĚR

Téma této diplomové práce vycházelo z mého zájmu o vzdělávání žáků 1. stupně ve vztahu k rozvoji aktivního občanství. Zároveň jsem hledala vhodný inovativní způsob, který by se k průřezovému tématu *Výchova demokratického občana* hodil a podpořil tak zájem dětí o tuto problematiku, kterou považuji za zásadní pro vývoj celé společnosti. Pro tyto účely jsem zvolila metodu projektové výuky. Navrhla jsem projekt aplikovatelný na jakoukoliv skupinu žáků, jehož cílem bylo uvědomění si sebe sama jako aktivního občana a člena komunity, který je všímavý ke svému okolí a vlastním přičiněním může ovlivňovat místo, v němž žije.

Naplánovaný projekt jsem realizovala se třídou 4. a v ZŠ Angel.

Žáci nejprve společně zvolili téma projektu – „*Barevná škola*“. Po uvedení do problematiky vnímání sebe sama jako aktivního člena komunity získávali a vyhodnocovali žáci ve skupinách informace z různých zdrojů. Jejich práce byla částečně řízena mnou, učitelem - po splnění dílčích úkolů dostávali pobídku k dalším krokům. Získané informace následně sdíleli s ostatními spolužáky a vytvořili společně portfolio.

Čas, který mi byl pro projektovou výuku poskytnut, nebyl ideální a jistě by bylo potřeba věnovat celému projektu více dní. I tak se ale během něj dle mého názoru odehrála spousta důležitých momentů, které uvedly teorii do praxe a potvrdily přínos projektové výuky pro průřezové téma *Výchova demokratického občana*. Cíle podle Bloomovy taxonomie, které jsem si předem formulovala, byly naplněny. Podle naladění některých žáků a jejich potřebě hledat více času pro projektovou činnost soudím, že i afektivního cíle bylo dosaženo. Pokud by byla projektová metoda využívána pro výuku k aktivnímu občanství častěji, očekávala bych postupné zvnitřňování postojů a hodnot (2. úroveň afektivních cílů).

Díky svému pozorování a reflexi jednotlivých aktivit, v průběhu práce ve skupinách i čtení výstupů skupin a sebehodnotících listů, jsem vyhodnotila, že došlo k naplnění výše definovaného cíle projektové výuky.

Porovnala jsem předpokládané odpovědi na otázku vztahující se k rozvoji kompetencí, které jsem si položila během plánování projektu, s tím, co jsem měla možnost pozorovat během práce žáků. Tato reflexe zároveň naznačuje, čím byl projekt přínosný.

Jak se dařilo naplnit rozvoj kompetencí:

- Pracovní – V tomto ohledu byly patrné rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Některé pracovaly s materiály tak, aby byly přehledné a srozumitelné pro ostatní. Další skupiny prací s materiály pouze plnili předem zadaný úkol. Soudím, že jejich výstupní materiály odrážely pracovní návyky. V tom vidím potenciál pro práci třídního učitele, který by tyto výsledky spolu s žáky vyhodnotil a nabídnul jim cesty ke zkvalitňování jejich práce.
- Sociální a personální – Během pozorování skupinových prací jsem zaznamenala pouze jeden konflikt, k jehož vyřešení mě žáci potřebovali. Celkově žáci spolupracovali a podle odpovědí v závěrečných pracích bylo vidět, že měl projekt pozitivní vliv na dovednost spolupráce. S pravidly, jejich vytvářením a dodržováním, neměli žáci výrazné problémy. Bylo patrné, že na pravidla jako taková jsou zvyklí i z jiných prací a třídnických hodin. Diskuze celé třídy se dařila, i když žáci dokázali naslouchat a argumentovat kratší dobu, než jsem potřebovala pro dokončení některých aktivit. Zde vidím prostor k práci na této dovednosti.
- Občanské – Při úvodní hře „na role“ jsem měla možnost pozorovat, že žáci sebe sama vnímali jako někoho, kdo má ve škole hodně povinností a téměř žádná práva. Po zopakování této aktivity na závěr projektové výuky žáci sami vyhodnotili, že si uvědomují jistý posun ve vnímání svých práv. K tomu jim velmi pomohl pozitivní přístup a otevřenost paní třídní učitelky a paní ředitelky. Popisovaná změna byla viditelná i po aktivitě „terč“. Na základě toho soudím, že byl cíl projektu naplněn.
- K řešení problému – Většina žáků v individuálních listech uvedla alespoň jeden návrh, co by bylo potřeba ve škole změnit. Při aktivitě „strom problému“ se všichni zapojili do hledání příčin a navrhovali řešení. Díky tomu přirozeně vyplynuly i zdroje informací, které jim v práci na problému pomohly.
- K učení – žáci společně navrhovali zdroje a informací a díky návodným otázkám od učitele s nimi pracovali a vyhodnocovali získané poznatky. Skupiny, kterým se podařilo něco zjistit (od paní ředitelky, třídní učitelky, od rodičů) zároveň informace třídily a sepsaly tak, aby je mohly později představit spolužákům. V sebehodnotících listech některých žáků jsem vyčetla, že vnímají přínos této práce a jsou schopni zhodnotit, co dál potřebují rozvíjet. Toho ale nebyli schopni všichni žáci a bylo by jistě potřeba se sebereflexi věnovat více i v průběhu běžného vyučování.

Před realizací projektové výuky jsem neměla představu, která témata budou pro žáky aktuální a zajímavá. Očekávala jsem jen téma spojené s mobilními telefony. Při sepisování burzy nápadů jsem byla překvapena, s kolika různými tématy žáci přicházeli a co je pro ně důležité. Toto uvědomění mi pomohlo dívat se na školu z jiného úhlu pohledu, více očima dětí.

Díky realizaci projektu jsem si také vyzkoušela, že se od učitele vyžaduje odborné povědomí jak o tématu, tak o komplexnosti projektové metody samotné. Zároveň je důležité vyčlenit si dostatek času, aby žáci měli možnost se do zvolené problematiky dostatečně ponořit.

Při další realizaci bych na základě zkušeností doporučila především zajištění dostatečného množství času jak pro jednotlivé diskuze, tak pro samotnou realizaci. Pokud by to bylo možné, více efektivní by bylo také přizpůsobování projektové práce rozpoložení a energii žáků. Zároveň pro práci na takovém projektu je potřeba předem vést žáky k diskuzi, skupinové práci a důkladnému sebehodnocení již dříve před jeho realizací, během běžného vyučování.

Na základě své zkušenosti s výukou průřezového tématu *Výchova demokratického občana* považuji projektovou metodu za vhodnou pro vzdělávání k aktivnímu občanství a ostatním pedagogům bych ji doporučila i pro další vzdělávací oblasti. Příprava je pro učitele sice náročnější, výsledkem jsou ale motivovaní žáci se zájmem o problematiku demokratické komunity, kteří dokáží pracovat s různými zdroji, získané informace propojují do souvislostí a v neposlední řadě rozvíjí své dovednosti pro práci ve skupině.

Cíl diplomové práce hodnotím jako naplněný. Vedle navrhnutého projektu bylo zdůvodněno, proč považuji za důležité se výchovou k aktivnímu občanství zabývat. V práci jsem představila i podněty ze zahraničí, na které nahlížím jako na inspirativní a které by tak podle mého názoru mohly pomoci při hledání cesty k tomuto tématu a jeho místě v českém vzdělávání.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

About Citizenship. *Association for Citizenship Teaching* [online]. UK, 2018 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship>

Active Citizens Global Toolkit 2017-18. Dostupné z WWW:  
<https://www.britishcouncil.org/active-citizens/how-active-citizens-works/toolkit>

BRETT, Peter, Pascale MOMPOINT-GAILLARD a Maria Helena SALEMA. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům: rámec pro rozvoj kompetencí* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2017-11-27]. ISBN 978-80-210-5947-4. Dostupné z:  
[http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/cb3e7e5c7581e2deecd41041572c190c705c213c\\_uploaded\\_cov2012-coe\\_jak\\_mohou\\_vsichni\\_ucitele.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/cb3e7e5c7581e2deecd41041572c190c705c213c_uploaded_cov2012-coe_jak_mohou_vsichni_ucitele.pdf)

CONDLIFFE, Barbara. *Project-Based Learning: a Literature Review. Working Paper* [online]. New York, 2017-Oct, 8 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578933.pdf>

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-716-8958-0.

Council of Europe Education Department. *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2* [online]. Council of Europe, 2018 [cit. 2019-04-14]. ISBN 978-92-871-8573-0. Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

*Curriculum for excellence: building the curriculum 3, a framework for learning and teaching* [online]. Edinburgh: Scottish Government, 2008 [cit. 2019-04-14]. ISBN 978-0-7559-5711-8. Dostupné z: <http://www2.gov.scot/resource/doc/226155/0661245.pdf>

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 289. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734507.

ČERVENKA, Jan. *Důvěra ústavním institucím v únoru 2018* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 7. 3. 2018 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4541/f9/pi180307.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4541/f9/pi180307.pdf)

*Democracy Index 2018: Me too?: Political participation, protest and democracy* [online]. The Economist Intelligence Unit, 2019, s. 36, 49 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy\\_Index\\_2018.pdf&mod e=wp&campaignid=Democracy2018](http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy_Index_2018.pdf&mod e=wp&campaignid=Democracy2018)

DEWEY, John. *The School and Society: The School and Social Progress* [on-line]. Project Gutenberg [cit. 2019-03-18]. Dostupné z <http://www.gutenberg.org/files/53910/53910-h/53910-h.htm>



DEWEY, John. *Democracy and Education: Education as a Social Function* [on-line]. Project Gutenberg [cit. 2019-03-19]. Dostupné z [http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2H\\_SUMM27](http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2H_SUMM27)

DOKULILOVÁ, Monika a Tomáš PROTIVÍNSKÝ. *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: analytická sonda* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2012 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/2e5e82e47e9dec60214a003f36e8862f17b9969e\\_uploaded\\_cov2012-analyza\\_pvo.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/2e5e82e47e9dec60214a003f36e8862f17b9969e_uploaded_cov2012-analyza_pvo.pdf)

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

ENDRŠTOVÁ, Veronika et al. *Metodika programu Active Citizens* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., British Council, 2014 [cit. 2019-04-13]. ISBN 9788087456538. Dostupné z: <http://www.activecitizens.cz/metodika/flipviewerexpress.html>

European Economic and Social Committee. *active Citizenship: For a better European society* [online]. European Union, 2012 [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc-2011-35-en.pdf>

GOLLOB, Rolf, Peter KRAPF a Wiltrud WEIDINGER. *Growing up in democracy: Lessons plans for primary level on democratic citizenship and human rights* [online]. Belgium: Council of Europe Publishing, 2010 [cit. 2019-04-13]. ISBN 978-92-871-6728-6. Dostupné z: <https://www.living-democracy.com/textbooks/volume-2/>

GOLLOB, Rolf a Peter KRAPF, ed. *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2017-11-27]. ISBN 978-80-210-6089-0.

HAUSENBLAS, Ondřej. Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy* [online]. 2008, (29), s. 11 [cit. 2019-03-01]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=29/kriteria>

HESOVÁ, Alena, Martina NOVOTNÁ, Terezie VÁVROVÁ a Tomáš HAZLBAUER. *Návrh revize průřezového tématu RVP ZV*. Interní materiál NÚV.

HOSKINS, Bryony a Ruth Deaking CRICK. Competences for Learning to Learn and active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education* [online]. 2010, 1. 3. 2010, **45**(1) [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=efc047ea-19b9-44e8-880a-00753a50a912%40sdc-v-sessmgr03>

JIRÁSKOVÁ, V., J. KARLOVÁ a M. MATĚJKA. *Výchova demokratického občana. Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v*

*základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. Dostupné také z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>

KALHOUS, Zdeněk a Otto a kol. *OBST. Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-121.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.

KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál RVP.CZ: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 18. 10. 2005 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-210-4142-4.

KŘEČKOVÁ, Simona et al. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodniho-vyzkumu-iccs-obcanska-vychova>

LINEK, Lukáš, Ondřej CÍSAŘ, Ivan PETRÚŠEK a Kateřina VRÁBLÍKOVÁ. *Občanství a politická participace v České republice* [online]. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2017 [cit. 2019-04-16]. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-262-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.

OECD. *The definition and selection of key competencies* [online]. 2005. [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

PASTOROVÁ, Markéta et al. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011 [cit. 2019-04-14]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>

QUIGLEY, C. N., M. S. BRANSON a D. E. SMITH. *Projekt Občan: Pracovní sešit*. 4. Praha: Středisko výzkumu a inovací kurikula, 1998, s. 2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [platný od 1.9.2017]. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2017. Dostupné z WWW: [http://www.msmt.cz/file/43792/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.msmt.cz/file/43792/RVP_ZV_2017.pdf)

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-217.

STEELOVÁ, J. L., K. S. MEREDITH, Ch. TEMPLE a S. WALTER. *Plánování výuky a učení a hodnocení: Příručka VI*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

TUČEK, Milan. *Zájem o politiku a názory na podílení se občanů na rozhodování – únor 2017* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 16. 3. 2017 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a2175/f9/pd170316.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2175/f9/pd170316.pdf)

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. Dokážu to? ISBN 978-80-7367-386-4.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-706-8066-0.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Studia paedagogica 10: Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. ISSN 0862-4461.

WILLNER, Anja. Topleistung ohne Drill: In der schönsten Schule essen die Lehrer mit den Kindern. *FOCUS online* [online], 30. 12. 2018 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: [https://www.focus.de/perspektiven/14-laender-14-reporter/14-laender-14-reporter-finnland-topleistung-ohne-drill-in-der-schoensten-schule-essen-die-lehrer-mit-den-kindern\\_id\\_10045324.html](https://www.focus.de/perspektiven/14-laender-14-reporter/14-laender-14-reporter-finnland-topleistung-ohne-drill-in-der-schoensten-schule-essen-die-lehrer-mit-den-kindern_id_10045324.html). Překlad: ČIČVÁKOVÁ, Michala, 17. 1. 2019 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/jak-vypada-bezna-finska-skola>

ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – reflektivní list pro učitele

Příloha č. 2 – individuální pracovní list pro žáky

Příloha č. 3 – terč

Příloha č. 4 – strom problému

Příloha č. 5 – seznam kritérií pro hodnocení výsledného produktu

Příloha č. 6 – sebehodnotící list

Příloha č. 7 – výběr vyplněných individuálních listů

Příloha č. 8 – otázky pro první práci ve skupinách

Příloha č. 9 – propagace na recepci

Příloha č. 10 – vzorový e-mail pro městskou část

Příloha č. 11 – výběr vyplněných sebehodnotících listů

Příloha č. 12 – reflektivní list učitele

Příloha č. 13 – fotografie z průběhu realizace projektu

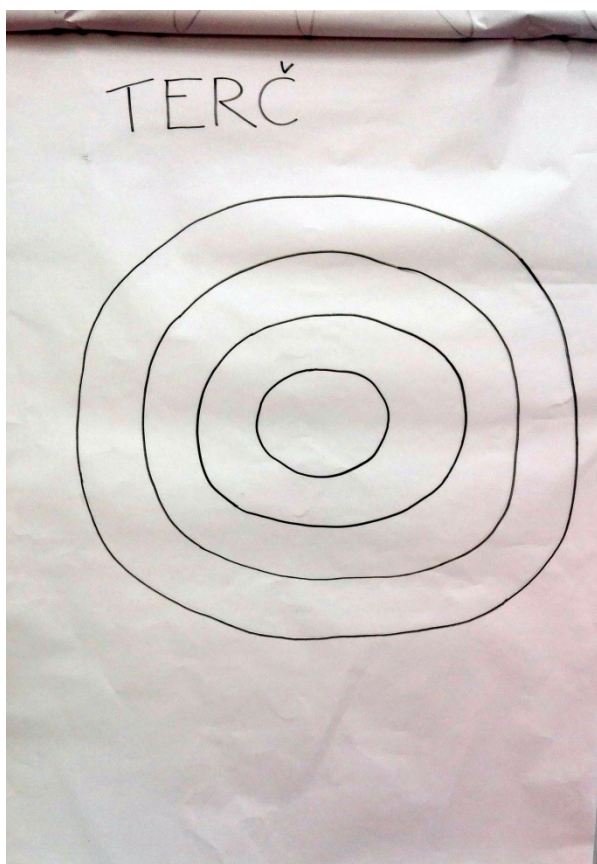
Příloha č. 1 – reflektivní list pro učitele

<b>Část projektu + datum</b>	<b>Obsah</b>	<b>Hodnocení</b>	<b>Poznámky</b>
Výběr tématu	Nápady z individuálního PL na tabuli, Vyhodnocení hlasování, aktivita Terč, Strom problému Diskuze nad vhodnými zdroji informací		
Volba výsledného produktu	Diskuze o výsledném produktu Výhody/nevýhody návrhů Hlasování		
Tvorba kritérií	Role moderátora při diskuzi Seznam kritérií pro hodnocení produktu Pravidla skupinové práce Zápis kritérií Využití kritérií z Projektu Občan		
Rozdělení do skupin	Diskuze nad úkolem skupin Rozdělení žáků podle jejich vlastního PL Přiřazení informačních zdrojů skupinám		
Role členů skupin	Popis náplně práce rolí Pojmenování rolí Role moderátora při diskuzi		
Role učitele	Poradce a pozorovatel		
Prezentace	Diskuze o podobě a obsahu		
Závěrečné hodnocení	Společné hodnocení práce Sebehodnocení žáků Ocenění a doporučení		

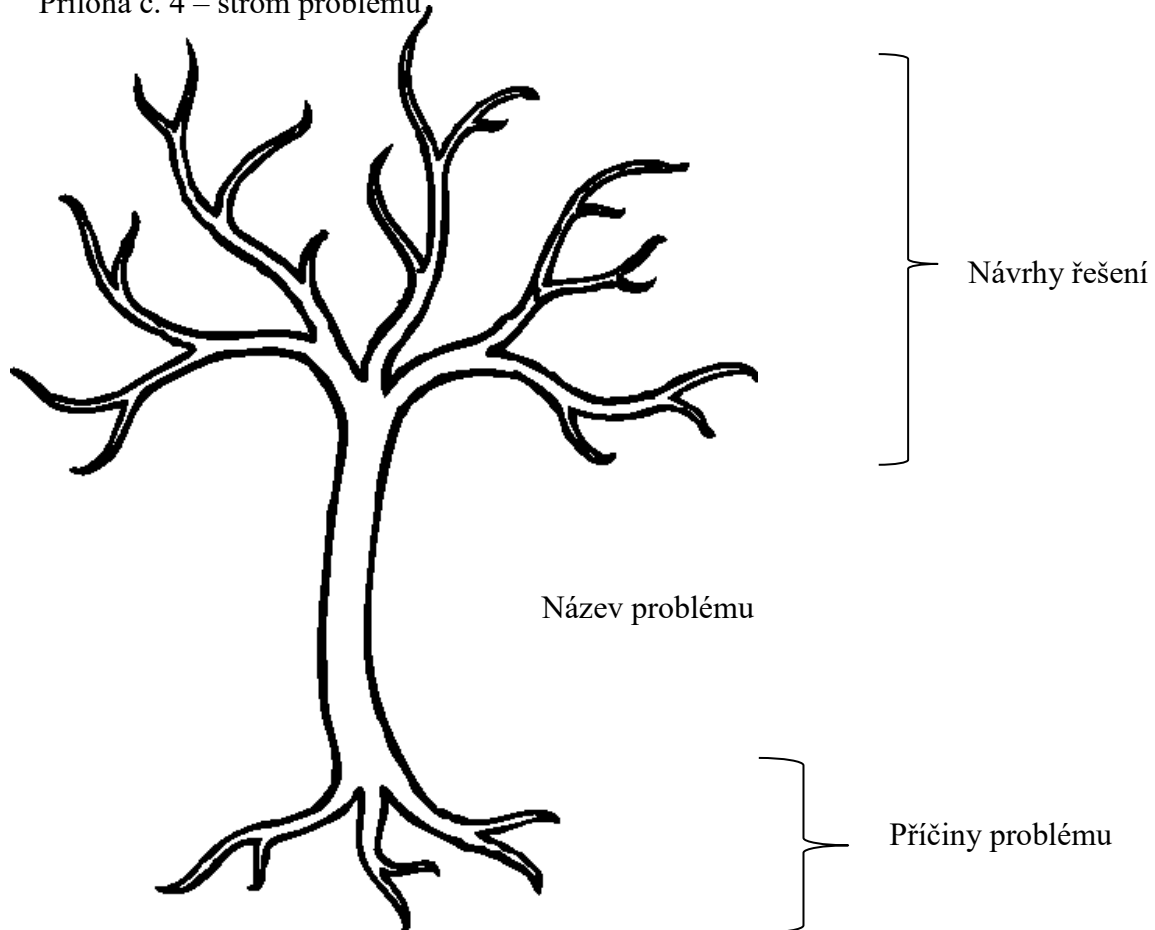
Příloha č. 2 - individuální pracovní list pro žáky

<b>Jméno:</b>				
<b>Co se mi ve škole líbí?</b>				
<b>Co bych chtěl/a ve škole jinak? (něco mi tu chybí, něco mi tu vadí...)</b>				
1.				
2.				
3.				
Zakroužkuj, jak se ti daří:				
<b>Spolupracuji ve skupině</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Umím ustoupit</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Zdůvodním, proč si něco myslím</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Respektuji dohodnutá pravidla</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
Čím mohu přispět společné práci (mé silné stránky – např. vyhledávat informace, zapisovat, prezentovat...)				

Příloha č. 3 - terč



Příloha č. 4 – strom problému



## Příloha č. 5 - seznam kritérií pro hodnocení výsledného produktu

### Seznam kritérií pro hodnocení portfolio (Projekt Občan, 1998, s. 19 – 20)

- **Úplnost**

Má portfolio všechny dohodnuté části?

- **Přehlednost**

Je portfolio přehledně uspořádáno?

Jsou texty čitelné a bez gramatických chyb?

Jsou myšlenky srozumitelné?

- **Informační hodnota**

Jsou informace důležité pro porozumění vašemu tématu?

Obsahují informace hlavní fakta, důležité pojmy a názory?

- **Ilustrace**

Jsou součástí portfolio kresby, fotografie, tabulky?

Pomáhají vaše ilustrace lépe porozumět výstavní části vašeho portfolio?

- **Dokumentace**

Vybrali jsme nejlepší a nejdůležitější zdroje informací?

Uvedli jste je ve vaší práci?

- **Přesvědčivost**

Ukazuje vaše portfolio navrhovaný postup řešení?

- **Praktická využitelnost**

Je vámi navrhovaný postup praktický a uskutečnitelný?

Je váš plán na získání podpory realistický?

- **Sebehodnocení**

Ukazujete, co vám tato zkušenost přinesla, čemu jste se naučili?



Příloha č. 6 – sebehodnotící list

<b>Jméno:</b>				
Za co bych ocenil svou práci:				
1.				
2.				
Co bych rád vylepšil/a:				
1.				
2.				
Jak se mi dařilo:				
<b>Spolupracovat ve skupině</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Umět ustoupit</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Zdůvodnit, proč si něco myslím</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Respektovat dohodnutá pravidla</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a?				

Příloha č. 7 - výběr vyplněných individuálních listů

<b>Jméno:</b> Martin				
<b>Co se mi ve škole líbí?</b>				
<b>Co bych chtěl/a ve škole jinak? (něco mi tu chybí, něco mi tu vadí...)</b>				
1.	an:	bpla	nerovně	is.
2.	ab:	bil:	je psí	ohled:
3.	ab:	bil	tráčí	vinčovník
<b>Zakroužkuj, jak se ti daří:</b>				
<b>Spolupracuji ve skupině</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Umím ustoupit</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Zdůvodním, proč si něco myslím</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Respektuji dohodnutá pravidla</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Čím mohu přispět společné práci (mé silné stránky – např. vyhledávat informace, zapisovat, prezentovat...)</b>				
obdobná tvorba:				



Jméno: Veronika Johanisová

Co se mi ve škole líbí?

náměstíčko, lego, přestávky

Co bych chtěl/a ve škole jinak? (něco mi tu chybí, něco mi tu vadí...)

1. chybí mi  
koutek s hrami, (deskové)

2. méně zlobidel

3.

Zakroužkuj, jak se ti daří:

Spolupracuji ve skupině

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Umím ustoupit

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Zdůvodním, proč si něco myslím

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Respektuji dohodnutá pravidla

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Čím mohu přispět společné práci (mé silné stránky – např. vyhledávat informace, zapisovat, prezentovat...)

vyhledat informace, nestydím se mluvit před ostatními.



Jméno: PATRIK BORZA

Co se mi ve škole líbí?

PROSTOR A TRÍDA VÍC SE UČÍME ANGLIČTINU

Co bych chtěl/a ve škole jinak? (něco mi tu chybí, něco mi tu vadí...)

1. VE TŘÍDĚ MI CHYBÍ PROMÍTKA PLATNO!

2. NEPOŘÁDEK PŘED JÍDELNOU, NEDŮKLADNĚ UMÍSTĚNÍ TŘÍDAR

3. NEPOŘÁDEK NA WC - JEDNÁ SE O JEDNOU TOILETU

Zakroužkuj, jak se ti daří:

Spolupracuji ve skupině

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Umím ustoupit

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Zdůvodním, proč si něco myslím

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Respektuji dohodnutá pravidla

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Čím mohu přispět společné práci (mé silné stránky – např. vyhledávat informace, zapisovat, prezentovat...)

JSEM PRACOVITÝ A VŽDY OCHOTNÝ POMOC

### **OSTATNÍ ŽÁCI ŠKOLY**

1. Jak byste zapojili ostatní třídy?
2. Jak představit problém co nejvíce dětem?
3. Co od nich očekáváte?

### **MY SAMI – ŽÁCI 4.A**

1. Co vy sami můžete udělat bez pomoci druhých?
2. Co k tomu budete potřebovat?
3. Na co je potřeba při vaší práci celé třídy myslet?

### **TŘÍDNÍ UČITELKA**

1. Jak by vám paní učitelka mohla pomoci?
2. Co od ní potřebujete?
3. Co se od ní můžete dozvědět?

### **RODIČE**

1. Jak vám můžou pomoci rodiče?
2. Co se od nich můžete dozvědět?
3. Co od nich očekáváte?

### **MĚSTO – ODBOR ŠKOLSTVÍ**

1. Jak vám můžou pomoci?
2. Jak je můžete kontaktovat?
3. Co od nich očekáváte? Na co se jich chcete zeptat?
4. Co jim chcete sdělit o vás?

### **PANÍ ŘEDITELKA**

1. Jak vám může pomoci?
2. Jak ji můžete kontaktovat?
3. Co od ní očekáváte? Na co se jí chcete zeptat?
4. Co jí chcete sdělit o vás?



Příloha č. 9 - propagace na recepci



TRÍDA	JMÉNO	PŘÍJMENÍ	TRÍDNÍ UČITEL
7.B	Barbora	Váňová	Blanka Bouchnerová
7.B	Zuzana	Srbová	Blanka Bouchnerová
4.A	Lykaš	Dvořák	MARKÉTA KOVANDOVÁ
4.A	Marie	Knapflerachová	Markéta Kovandová
4.A	Markéta	Jurková	Markéta Kovandová
4.A	Costech	Kadlec	Markéta Kovandová
4.A	Veronika	Johánisová	Markéta Kovandová
4.A	František	Kopel	MARKÉTA KOVANDOVÁ
2.C	ANETA	SOBOTNÍKOVÁ	IVANA NACHLINGEROVÁ

## Příloha č. 10 - vzorový e-mail pro městskou část

Prosba žáků ZŠ Luční Polička

Příjemci

Prosba žáků ZŠ Luční Polička

Vážená paní Nováková,

jsme žáci 7. ročníku ZŠ Luční v Poličce u paní učitelky Novotné.

V občanské výchově se učíme o místních problémech a přemýšlíme, co s nimi můžeme dělat my sami.

Naše třída se zabývá problémem znečištění prostředí kolem školy. Rádi bychom se do úklidu zapojili, ale nemáme dost prostředků (pytle, pracovní rukavice).

Naše skupina je zodpovědná za hledání pomoci pro náš problém, abychom mohli sdělit spolužákům, jak dál je možné náš problém řešit s Vaší pomocí.

Rádi bychom Vás požádali o finanční příspěvek na nákup pytlů a pracovních rukavic. Bylo by to možné?

Děkujeme za Váš čas.

S pozdravem

Tereza Máchalová, Ben Nový a Karolína Malátná

↶

↷

Sans Serif

⌂

B

I

U

A

☰

☰

☰

☰

☰

☰

☰

☰

☰

☰

Odeslat

🔗

📎

📧

😊

📷

📷

📷

⋮

🗑



Příloha č. 11 - výběr vyplněných sebehodnotících listů

<b>Jméno:</b> Lukáš Rada				
Za co bych ocenil svou práci: <del>spolupracovat</del>				
1. pomáhal jsem ve skupině				
2.				
Co bych rád vylepšil/a:				
1. umět ustoupit				
2.				
Jak se mi dařilo:				
<b>Spolupracovat ve skupině</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Umět ustoupit</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Zdůvodnit, proč si něco myslím</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
<b>Respektovat dohodnutá pravidla</b>				
1	2	3	4	5
vůbec se mi nedaří		někdy se mi daří		vždycky se mi daří
Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a? spolupracovat ve skupině				



**Jméno:**

Za co bych ocenil svou práci:

1. *Myslel jsem si, že jsem všechno dodal u naší skupiny.*

2. *řádně jsem pracovala*

Co bych rád vylepšil/a:

1.

2.

Jak se mi dařilo:

**Spolupracovat ve skupině**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Umět ustoupit**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Zdůvodnit, proč si něco myslím**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Respektovat dohodnutá pravidla**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a?

*Naučila jsem se nic nemít nadarmo*



Jméno:

Poděš

Za co bych ocenil svou práci:

1.

2.

Co bych rád vylepšil/a:

1.

2.

Jak se mi dařilo:

5/10 70

**Spolupracovat ve skupině**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Umět ustoupit**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Zdůvodnit, proč si něco myslím**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Respektovat dohodnutá pravidla**

1

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a?

✓ jednání s

vůzňákem v rámci osoby (ředitelka)



Jméno: *Sofi*

Za co bych ocenil svou práci:

1. *Za to že jsme našli na reditelkou*

2. *Dohodli jsme se*

Co bych rád vylepšil/a:

1. *Nic*

2. *Nic*

Jak se mi dařilo:

**Spolupracovat ve skupině**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Umět ustoupit**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Zdůvodnit, proč si něco myslím**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Respektovat dohodnutá pravidla**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a?

*Jednat líp*



Jméno: *Tereza*

Za co bych ocenil svou práci:

1. *La to jak jsem spolupracovala.*

2.

Co bych rád vylepšil/a:

1. *Zdůvodnit, proč si něco myslím.*

2.

Jak se mi dařilo:

**Spolupracovat ve skupině**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Umět ustoupit**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Zdůvodnit, proč si něco myslím**

1

2

3

4

5

vůbec se mi  
nedaří

někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

**Respektovat dohodnutá pravidla**

1

2

3

4

5






vůbec se mi  
nedaří



někdy se mi daří

vždycky se mi  
daří

Co jsem se touto prací naučil/a? V čem jsem se zlepšil/a?

Příloha č. 12 – reflektivní list učitele

Část projektu + datum	Obsah	Hodnocení	Poznámky
Výběr tématu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nápady z individuálního PL na tabuli,</li> <li>- Vyhodnocení hlasování,</li> <li>- aktivita Terč,</li> <li>- Strom problému</li> <li>- Hra na role</li> <li>- Diskuze nad vhodnými zdroji informací</li> </ul>		Různorodé nápady, třídní učitelka pomohla s výběrem. Způsob hlasování děti nadchnul, celou přestávku se tomu věnovali. Terč nejprve nejasný, vysvětlili jsme si na konkrétním příkladu. Strom problému mě mile překvapil – všichni zapojení, spousta nápadů, zdroje vyplynuly od dětí. Při hře na role se hůř soustředili, byli unavení.
Volba výsledného produktu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskuze o výsledném produktu</li> <li>- Výhody/nevýhody návrhů</li> <li>- Hlasování</li> </ul>		Diskuze byla plodná jen chvíli – žáci navrhovali podobu plakátů a portfolia. Velice rychle ztráceli pozornost, byli unavení. Proto jsem ji ukončila dřív, než jsem plánovala.
Tvorba kritérií	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Role moderátora při diskuzi</li> <li>- Seznam kritérií pro hodnocení produktu</li> <li>- Zápis kritérií</li> <li>- Využití kritérií z Projektu Občan</li> </ul>		Diskuze nad kritérii proběhla, ale rychleji, než bylo v plánu – nemohla jsem tuto část z časových důvodů zařadit jindy, děti byly unavené. I proto jsem kritéria zapsala sama podle diktátu dětí.
Role členů skupin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskuze nad úkolem skupin</li> <li>- Rozdělení žáků</li> <li>- Přiřazení informačních zdrojů skupinám</li> </ul>		Ze „stromu problému“ vyplynuly zdroje, žáci hledali cesty, jak je využít. Do skupin se rozdělili losem (podle PL by to pro tuto třídu bylo náročné, nejsou na to vyklí) a zdroje si také vylosovali. Příště bych je nechala skupiny vybrat – v této třídě by to jistě působilo více motivačně.
Role učitele	Poradce a pozorovatel		Tato role se mi dařila během každé práce žáků. Obcházela jsem všechny, vyslechla jsem jejich nápady. Protože projektová práce byla pro tyto žáky první zkušeností, podněty k práci jsem jim psala každý den po přečtení jejich dosavadní činnosti. Během práce bylo vidět, že žáci vyžadují nějakou moji reakci – ujištění, že pracují dobře. Proto jsem volila motivační komentáře „Dobrá práce“, „Skvěle.“

Prezentace	Diskuze o podobě a obsahu		Dohoda proběhla velice rychle, vyplynula už samotnou prací ve skupinách. Já jsem jen děti směřovala k rozhodnutí, kde výsledek jejich práce bude a kdo k němu bude mít přístup. Plakáty žáci ještě ten den vyvěsili k vrátnici. Já jsem jim jen pomohla uložit vše, na čem pracovali do desek = portfolio.
Závěrečné hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Společné hodnocení práce</li> <li>- Sebehodnocení žáků</li> <li>- Ocenění a doporučení</li> </ul>		Kvůli nedostatku času byla společná část kratší, než jsem myslela a sebereflexe proběhla pomocí sebehodnotících listů.



= Jsem spokojená s průběhem.



= Něco se povedlo podle plánu, něco jsem musela změnit.



= Nedařilo se naplnit cíl



Příloha č. 13 - fotografie z průběhu realizace projektu





















BAREVNĚJŠÍ  
ŠKOLA